مدیریت آموزشی

دکتر غلامرضا شمس مورکانی
عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

مدیریت آموزشی

تألیف:

دکتر غلامرضا شمس مورکانی

عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

انتشارات آذر

تهران -۸۹

سرشناسه	: شمس، غلامرضا، ۱۳۵۶–
عنوان و نام پدیدآورنده	: مدیریت آموزشی / تألیف غلامرضا شمس.
مشخصات نشر	: تهران: آذر، سیمای دانش، ۱۳۸۹.
مشخصات ظاهری	: ۱۲، ۲۵۷ ص.: مصور. جدول. نمودار.
شابک	: ۴- ۶۰- ۷۹۰۱- ۹۶۴- ۹۷۸
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیپا
یاداشت	: کتابنامه: ص. [۲۴۸]- ۲۵۷.
موضوع	: مدیریت
موضوع	: برنامه‌ریزی آموزشی -- مدیریت
موضوع	: تصمیم‌گیری
رده‌بندی کنگره	: ۱۳۸۹ ۸ ش ۲ ف / ۳۷ HD
رده‌بندی دیویی	: ۶۵۸
شماره کتابشناسی ملی	: ۱۹۰۳۳۵۰

مدیریت آموزشی

مؤلف: دکتر غلامرضا شمس مورکانی

ویراستار علمی: دکتر عباس معدن‌دار آرانی

ناشر: انتشارات آذر

ناشر همکار: انتشارات سیمای دانش

نوبت چاپ: چاپ نخست ۱۳۸۹

لیتوگرافی: باختر

چاپ: فرشیوه

صحافی: یکتا

شمارگان: ۱۶۵۰ نسخه

قیمت: ۷۵۰۰ تومان

شابک: ۴- ۶۰- ۷۹۰۱- ۹۶۴- ۹۷۸

سیمای دانش — انتشارات آذر

تهران- خیابان انقلاب -- ابتدای خیابان ۱۲ فروردین -- پلاک ۳۱۸- تلفن ۱۵-۶۶۹۶۶۱۱۴-۶۶۴۶۴۷۷۹

انتشارات آذر: ۶۶۴۶۵۸۳۰

کتابفروشی پرهام: ۶۶۴۶۸۲۳۵ — **کتابفروشی عصر دانش: ۶۶۴۹۳۷۰۱**

فهرست

بخش اول
مفاهیم و تئوری‌ها

بخش دوم
فرآیندهای مدیریتی

بخش سوم

مدیریت آموزشی، فرآیند اجتماعی و پویایی‌های گروهی

بخش اول

مفاهیم و تئوری‌ها

فصل اول: مدیریت آموزشی

فصل دوم: تئوری‌ها و مکاتب مدیریت

فصل سوم: سازماندهی و ساختار سازمانی

فصل چهارم: جو و فرهنگ سازمانی

فصل پنجم: تحقیق در مدیریت آموزشی

فصل اول
مدیریت آموزشی

آموزش و پرورش مدرن پویا، چند رشته‌ای و چند بعدی است. تغییرات سریع فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، علمی، هنری و تکنولوژیکی موجود در جامعه انسانی تأثیر غیر قابل انکاری بر آموزش و پرورش می‌گذارند. از سوی دیگر، آموزش و پرورش با توسعه فیزیکی، عقلانی و روحی، عاطفی، و اجتماعی بشریت ارتباط دارد و از اینرو، از قید موضوعات، رشته‌ها و فعالیت‌های فوق برنامه متعدد خارج می‌شود. آموزش و پرورش باید با مشکلات برخاسته از نیازها، شرایط و رفتار دانش آموزان، معلمان و دیگر کارکنان مقابله نماید. مسائل زیادی در زمینه‌ی ارتباط، همکاری و تشریک مساعی وجود دارند که بایستی برای حصول آرمان‌های آموزشی و اهداف ویژه‌ی مؤسسات آموزشی دسته‌بندی شوند.

۱ـ۱ اهمیت مدیریت آموزشی

در عصر حاضر تا حد زیادی موفقیت سازمان‌ها به کارآیی و اثر بخشی مدیریت و رهبری آنان بستگی دارد. وجود گرایش‌های مختلف مدیریت مانند دولتی، بهداشتی، صنعتی، نظامی، اداری، بازرگانی، عمومی، آموزشی، سیاسی و غیره بیانگر اهمیت مدیریت و رهبری است.

هر یک از گرایشات مدیریت در جای خود حائز اهمیت فراوان هستند، اما اگر به کالبدشکافی مدیریت و رهبری آموزشی بپردازیم و آن را با سایر گرایشات مدیریت مقایسه کنیم متوجه می‌شویم که مدیریت و رهبری آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار است.

میر کمالی(۱۳۷۸) معتقد است که اگر رئیس ثبت و احوال، فرماندار، شهردار و... را با رئیس یا مدیر یک مدرسه مقایسه کنیم، بسیاری از مردم ـ حتی خود معلمان و مدیران ـ ممکن است مدیریت‌های ذکر شده را با ارزش تر و حساس تر از مدیریت یک آموزشگاه بدانند؛ این برداشت ناشی از عدم توجه دقیق و همه جانبه نسبت به مدیریت آموزشی است. در حالی که هیچیک از آنها به اندازه مدیریت آموزشی با اهمیت، حساس و با ارزش نیست. البته این بدان معنا نیست که سایر مشاغل و مدیریت‌ها فاقد ارزش اند. وی اعتقاد دارد که بطور مثال اگر با یک دید گسترده و همه جانبه به تجزیه و تحلیل شغل مدیریت دبستان بپردازیم و آن را با

رئیس اداره ثبت و احوال در یک شهر مقایسه کنیم متوجه می‌شویم که مدیریت دبستان از چه حساسیت خاصی برخوردار بوده و زیر بنای همه حرف در جامعه است. رئیس ثبت و احوال با تعداد محدودی کارمند سر و کار دارد و دامنه فعالیت‌های او محدود و در قالب چهارچوب معینی از قوانین و مقررات انجام می‌گیرد. به بیان دیگر هم کارمندان و هم مراجعه کنندگان با شیوه ثابت و تعیین شده‌ای یک شناسنامه را تهیه و دریافت می‌کنند. با آن که نوشتن دقیق شناسنامه‌ها در تعیین و برآورد دقیق آمارهای اساسی همچون تعداد و مقدار نیروی انسانی، مواد اولیه، مسکن، قدرت دفاعی و غیره اهمیت فراوانی دارد، ولی اگر شناسنامه‌ای نادرست نوشته شود، در ماهیت شخصیتی افراد تأثیر نمی‌گذارد. در حالی که هر اشتباه در مدرسه منجر به ضایعه‌ای جبران ناپذیر می‌شود، زیرا مدیریت مدرسه در تربیت دانش آموزان و شکل دادن به شخصیت آنها نقش بسزایی دارد. مدرسه مکانی است که بازخورد آن در کل جامعه نمود پیدا می‌کند بطوری که بسیاری از نارسایی‌های موجود در سایر مشاغل همچون شلوغی دادگاه‌ها و دادگستری‌ها، عدم مسئولیت پذیری پلیس، خیانت بعضی از مسئولان به جامعه خود، گران‌فروشی فروشندگان و غیره نتیجه‌ی بی توجهی مدیریت نهاد آرمانی و حیاتی مدرسه است. اگر مدرسه، دانش آموزان را به رعایت قانون و حقوق دیگران علاقه مند سازد، از میزان مراجعات به دادگستری کاسته می‌شود. اگر مدیریت آموزشی بتواند انگیزه‌ها و جذابیت‌های لازم را در محیط مدرسه بوجود آورد، معلمانی با نشاط را پرورش می‌دهد که الگویی برای دانش‌آموزان خود هستند.

قدرت و عظمت یک کشور در گرو چگونگی فعالیت‌هایی است که در مدارس انجام می‌شود. **به بیان دیگر قدرت یک مملکت از قدرت معلمان آن فراتر نخواهد رفت.** بدین ترتیب کیفیت هر نظامی به کیفیت نظام آموزشی آن بستگی دارد و کیفیت هر نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن وابسته است. در حقیقت، هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلمانش بالا تر رود (خورشیدی، ۱۳۸۲).

به طور کلی بذر تقوی، مسئولیت پذیری، ایثار، همدردی، همدلی، مشارکت، کار گروهی، شجاعت، راستگویی، روابط انسانی، منطق، امانت داری، راز داری، صبر، احترام به مردم، دوستی و محبت به دیگران و غیره در مدرسه کاشته، رشد و برداشت می‌شوند. مدارس امروز با مدارس گذشته تفاوت‌هایی بر حسب تعداد دانش آموزان، گزینش مدیریت و دانش آموز و معلمان، تنوع وظایف، توقعات مردم و دانش آموزان، تغییرات فرهنگی، تغییرات تکنولوژیکی، تعداد مدارس، نوع مدارس، قوانین و مقررات حاکم بر مدارس و غیره دارند.

آموزش و پرورش فرآیند انتقال دانش، تکنولوژی، فرهنگ، هنر، ارزش‌ها و آرمان‌های بشری به نسل در حال رشد جهت بهتر زیستن در جهان آینده است که رسالت نهایی آن ایجاد مکارم اخلاقی و تربیت انسان‌های توسعه یافته است. گر چه جلوه‌های نخست این فرآیند، بلافاصله پس از تولد انسان نمود پیدا می‌کند و والدین و بزرگترها از همان ابتدای کودکی سعی می‌کنند تا رفتارها و طرز تفکری منطبق بر معیارهای ارزشی و فرهنگی خویش را به فرزندان خود بیاموزند و با ارائه الگوهای خاص می‌کوشند آن گونه که

می‌خواهند بر نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و حیطه‌های روان شناختی فرزندان خویش تأثیر بگذارند. مجموع این عوامل تعیین کننده روند فعالیت‌های حاکم بر رفتار، شخصیت و کنش‌های فردی و اجتماعی آنان در تمام طول دوران زندگی خواهد بود. به موازات فعالیت والدین، آموزش و پرورش رسمی نیز که معمولاً جریان شکل یافته و نظام هوشمندی آن را هدایت و راهبری می‌کند با ساز و کارهای ویژه خود وارد این عرصه می‌شود و تلاش می‌کند زمینه‌های لازم برای ایجاد زیر ساخت‌های محکم فرهنگی، علمی، اعتقادی، و شخصیتی فرد و آفرینش هویت شهروندی مطلوب برای فرزندان جامعه را فراهم سازد. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که توسعه فردی آحاد جامعه و توسعه ملی کشورها در ابعاد مختلف و تفاوت‌هایی که از این حیث در جهان وجود دارد، به گونه‌ای غیر قابل تصور از هدف گذاری صحیح، برنامه‌ریزی دقیق و همه جانبه و اجرای کارآمد برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزش و پرورش کشورها ـ به ویژه در بعد اجرایی آن یعنی مدارس ـ سرچشمه می‌گیرد و عدم توفیق آنها در عرصه رقابت‌های مختلف بین المللی نیز به همین موضوع باز می‌گردد. با توجه به آنچه مطرح شد، می‌توان گفت که نهاد آموزش و پرورش مهمترین سازمان هر کشور بوده و مدیران آموزشی نقشی حیاتی در پیشبرد اهداف آن دارند.

اهمیت مدیریت آموزشی در فراهم نمودن آموزش و پرورش مناسب برای کودکان و بزرگسالان با یک روش کار آمد، اثر بخش و اقتصادی است. گراهام بالفور[1] می‌گوید: «هدف مدیریت آموزشی عبارت است از قادر نمودن شاگردان مناسب برای دریافت تعلیم و تربیت مناسب از طریق معلمان مناسب و صرف هزینه‌ای مناسب و در حد توان دولت تا فراگیران را قادر نماید به بهترین شکل ممکن از طریق یادگیری شان برای جامعه مفید واقع شوند» (نقل از اگروال[2]، ۱۹۹۳). در حقیقت، مدیریت آموزشی جنبه پویای آموزش و پرورش است و همه اهداف و آمالی که بوسیله آموزش و پرورش برای کشور مطلوب شناخته شده است، تنها از طریق مدیریت آن محقق خواهند شد.

۱ـ۲ تمایز بین مدیریت آموزشی با مدیریت بازرگانی یا صنعتی بر حسب درونداد ـ فرآیند ـ برونداد

تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین یک مؤسسه آموزشی با یک مؤسسه صنعتی وجود دارد. فهم این تفاوت برای توانایی در کاربرد بهتر اصول و تئوری‌های مدیریت آموزشی در راستای اثربخش‌تر و کارآمدتر نمودن مدارس و دانشگاه‌های کشور ضروری است. در اینجا تلاش می‌شود تا این تفاوت‌ها را از نظر سه عامل درونداد، فرآیند و برونداد روشن سازیم.

1 - Graham Balfour
2 - J.C. Aggrawal

دروندادها

در صنعت، سیاستگزاری یا تعیین خط مشی تنها بستگی به یک عامل دارد: افزایش سود. اما در یک مؤسسه آموزشی، منبع واحدی برای سیاستگزاری وجود ندارد. درآموزش و پرورش، خط مشی‌ها متأثر از عوامل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، تکنولوژیکی و ایدئولوژیکی تعیین می‌گردند.

بعلاوه افزایش سرمایه‌های مورد نیاز برای صنعت (مثلاً یک کارخانه)، به شکل دریافت وام نسبتاً ساده تر است. امّا سیستم آموزش و پرورش، به ویژه آموزش عالی، امروز با کاهش جدی منابع مالی برای تحقق اهداف توسعه‌ای خود مواجه است. حتی در سطح مدرسه، افزایش سرمایه‌ها نسبتاً دشوار است.

در بسیاری از کشورها، سرمایه گذاری در آموزش و پرورش همچون یک "کارکرد رفاهی" و نه یک "سرمایه گذاری برای توسعه ملی" در نظر گرفته می‌شود. حال آنکه در جامعه‌ی ما عکس آن صادق است یعنی صنایع به عنوان ابزار توسعه ملی تلقی می‌گردند.

در صنایع، دروندادها اساساً به شکل مواد خام هستند؛ در صورتی که در یک مؤسسه آموزشی، دو درونداد عمده در کنار سایر دروندادهای غیر فیزیکی، دانش آموزان و معلمان هستند. همچنین، دروندادهای غیر فیزیکی در یک کارخانه از کیفیتی منسجم و استاندارد شده برخوردار هستند. برعکس، ویژگی‌های دانش آموزان که دروندادهای یک مؤسسه آموزشی هستند از فردی به فرد دیگر از نظر هوش، نگرش، استعداد، علایق، آمال، پیشینه خانوادگی، وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی، انگیزش و ... تفاوت دارد. بنابراین، همانند سازی یا استاندارد سازی در دروندادهای آموزش و پرورش وجود ندارد. همین طور، معلمان به عنوان یکی دیگر از دروندادهای سیستم آموزش و پرورش، بر حسب ویژگی‌هایی نظیر سابقه تحصیلی یا آموزشی، تجارب تربیت معلم، سابقه تدریس، انگیزش، تعهد حرفه‌ای، نگرش نسبت به حرفه تعلیم و غیره از یکدیگر متفاوت هستند و این خود سبب عدم استاندارد سازی در دروندادهای نظام آموزشی می‌شود.

زمان مورد نیاز برای تولید یک واحد از یک نوع محصول در یک کارخانه، برای کلیه واحدهای آن محصول، مشابه و یکسان است. اما از آنجایی که در بدو ورود دانش آموزان ـ به عنوان درون داد ـ از ویژگی‌های متفاوت برخوردار هستند، زمان مورد نیاز برای تولید بروندادها نیز در مؤسسات آموزشی با یکدیگر متفاوت است. افزون بر این، در یک مؤسسه یا حتی در یک کلاس معمولاً شیوه‌های تدریس و رفتارهای معلمان با یکدیگر فرق داشته که تأثیر مهمی بر فرآیند و بروندادهای آموزش و پرورش می‌گذارد.

فرآیندها

فرآیند تولید در یک کارخانه، به صورت مکانیکی و عاری از هر گونه پیوند عاطفی بین تولید کننده و ماشین تحقق می‌یابد. لیکن در آموزش و پرورش، فرآیند یاددهی ـ یادگیری و ارزشیابی، از ماهیت مکانیکی به دور است و در طول یک دوره زمانی، رابطه‌ای بین تعلیم دهنده و فراگیران بر قرار می‌گردد که در بروندادها

تأثیرگذار است. این ارتباط معلم ـ دانش آموز رابطه‌ای منحصر به فرد را به نمایش می‌گذارد.

پس از اخذ تصمیم در خصوص فرآیند تولید، روند مذکور در کلیه مراحل زمانی به صورت ثابت باقی می‌ماند. در حالی که در آموزش و پرورش، فرآیندهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی از معلمی به معلم دیگر، از کلاسی به کلاس دیگر و از مؤسسه‌ای به مؤسسه دیگر فرق می‌کند.

بروندادها

بروندادهای صنایع، ملموس و قابل سنجش هستند. حفظ کیفیت برای کلیه محصولات به یک شیوه و شکل در بروندادهای صنعتی امکان پذیر است. در صورتی که در آموزش و پرورش، بروندادها غیر ملموس بوده و به طور کامل قابل سنجش نیستند چرا که سنجش تغییرات در دانش، نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌ها از بابت دروندادها و فرآیندهای آموزشی به آسانی میسر نیست. تغییراتی که به دلیل تعلیم و تربیت در یک دانش آموز اتفاق می‌افتد نیز می‌تواند برآیندی از خصوصیات دانش آموزان باشد. از این رو، ایجاد بروندادهای یک شکل و استاندارد شده امکان پذیر نیست و در نتیجه این امر منجر به تنوع در نتایج مؤسسات آموزشی می‌شود.

بعلاوه، نرخ ضایعات یا افت کیفی در محصول و برونداد صنعتی را می‌توان کنترل کرد و به طور قابل ملاحظه‌ای کاهش داد. اما در آموزش و پرورش، کنترل نرخ افت تحصیلی و تکرار پایه بر اساس خصوصیات دانش آموز، کیفیت آموزشگاه و بافت اجتماع شهری ـ روستایی متفاوت است.

از سوی دیگر، بازده در صنعت مبتنی بر اصل سودگرایی است در حالی که ارزیابی مالی بازده آموزشی مشکل است و آن را می‌توان بر حسب ملاک‌هایی همچون تربیت افراد بهره ور، انجام تحقیقات و بسط فعالیت‌های علمی و حرفه‌ای در جامعه اندازه‌گیری نمود.

همچنین بازده صنعت در یک دوره زمانی نسبتاً کوتاه حاصل می‌شود. در حالی که تولید بازده‌ها با کیفیت مطلوب در آموزش و پرورش سال‌ها به طول می‌انجامد. تفاوت بین صنعت و آموزش و پرورش در بردارنده پیام‌های مهمی برای مدیریت آموزش و پرورش است که آن را از مدیریت صنایع مجزا می‌کند.

۱ـ۳ معنا و ماهیت

"یک کلیسای قدیمی در ولز[1] وضعیت فیزیکی بسیار نامناسبی داشت و به صورت جدی در حال تبدیل شدن به یک مخروبه بود. با معماری در مورد موضوع صحبت کردند. معمار توصیه کرد که باید یک کلیسای کوچک ساخته شود. بزرگان محل آن توصیه را بررسی کردند و با کمک کشیش، سه راه حل ارائه شد:

اول اینکه کلیسای جدیدی ساخته شود. همه اهل محل در این زمینه توافق داشتند. دوم، تا زمانی که کلیسای جدید آماده شود، کلیسای قدیمی باید مورد استفاده قرار گیرد. در این زمینه نیز توافقی جمعی وجود

---

1 –Wales

داشت. کلیسای جدید باید با سنگ و مصالح کلیسای قدیمی ساخته شود. افراد در این زمینه نیز هم رای بودند" (موهانتی، ۲۰۰۵، ص ۱۳۵).

مثال بالا نقش ویژه تصمیم‌گیری را در مدیریت نشان می‌دهد. اگر تصمیم اتخاذ شده اشتباه یا ناقص باشد، نتیجه‌ی آن عکس و متوجه مدیریت خواهد شد و ممکن است سبب خطراتی شود. بعضی مواقع ما نیز تصمیمات متناقضی می‌گیریم که نه تنها مضحک بوده، بلکه قابلیت اجرایی نیز ندارند. در چنین اوضاعی است که وجود مدیریت سبب سود و یا زیان رساندن به اقتدار یا موفقیت یک سازمان می‌شود.

مدیریت چیست؟ این اصطلاح آن قدر وسیع است که ارائه یک تعریف دقیق و مختصر از آن دشوار است. به زبان ساده مدیریت "وا داشتن افراد به انجام چیزی است". هرسی و بلانچارد (ترجمه علاقه بند، ۱۳۸۳) مدیریت را کار کردن با افراد و بوسیله افراد و گروه‌ها برای تحقق هدف‌های سازمانی تعریف کرده اند. رضاییان (۱۳۸۰)، مدیریت را علم، هنر و حرفه می‌داند. طبق نظر گرگ[1] (به نقل از موهانتی[2]، ۲۰۰۵)، «مدیریت مجموعه اقداماتی است که از طریق آنها منابع انسانی و مادی مقتضی تدارک دیده می‌شوند و به صورت اثر بخش برای انجام اهداف یک سازمان مورد استفاده قرار می‌گیرند». هر سازمان اهدافی دارد که می‌خواهد به آنها برسد. بدین منظور، منابع انسانی و مادی بایستی هماهنگ شده و با یک روش اثر بخش مورد استفاده قرار گیرند. این تعریف به تعداد زیادی فرآیند در مدیریت اشاره دارد. بنابراین، مدیریت فرآیند پیچیده‌ای است و عناصر و جنبه‌های مختلفی را شامل می‌شود.

اصول عام مدیریت نظیر برنامه‌ریزی، سازمان دهی، تصمیم گیری، هدایت، کنترل، انگیزش، بودجه‌بندی و غیره در زمینه آموزش و پرورش نیز قابل کاربرد هستند. منابع گوناگون انسانی، فیزیکی و علمی نیاز به مدیریت صحیح دارند تا اهداف آموزش و پرورش به طور کلی و اهداف ویژه به طور خاص حاصل گردند. به عنوان یک رویکرد سیستمی، همه انواع منابع با یکدیگر ارتباط زنجیره‌ای داشته و به هم وابسته اند. اگر نقص یا ضعفی در یک زنجیره یا جنبه خاصی به وجود آید، کل سیستم دچار ضعف شده و نتیجه‌ی عکس به دنبال خواهد داشت. به علاوه، یک هماهنگی مناسب و موزون، اثر بخش و کار آمد در بین همه عوامل و منابع سازمان بایستی وجود داشته باشد.

بنابر آنچه بیان شد و با توجه به تعریف گرگ، به نظر نگارنده مدیریت آموزشی[3] یک اقدام انسانی پیچیده است که منابع گوناگون را در کنار یکدیگر قرار داده و برای انجام اهداف آموزشی مطلوب استفاده می‌نماید. مدیریت آموزشی در اصل تلاشی انسانی است و بایستی بدون تأکید افراطی بر کاربرد شدید اصول ماشینی و فیزیکی، به طور صحیح برای آن برنامه‌ریزی گردد. این علم اساساً یک سازمان اجتماعی است که در آن روابط

---

1 - T. Gregg
2 - Mohanty
3 - Educational Administration

انسانی نقش عمده را بازی می‌کند. لذا ضمن رعایت آزادی و قابلیت انعطاف کافی، باید در آن نظم و ترتیب مناسب حاکمیت داشته باشد. بنابراین، مدیریت آموزشی به کاربرد معیارهای عملی و عینی برای اطمینان از کار سیستم، در دست یابی به اهداف مؤسسه آموزشی توجه دارد.

۱ـ۴ منابع

در حوزه مدیریت آموزشی سه دسته منبع متفاوت وجود دارد که برای هر مؤسسه آموزشی اساسی هستند: انسانی، فیزیکی و مادی، و علمی. برای دست یابی به یک مفهوم شفاف درباره ماهیت مدیریت آموزشی، لازم است این منابع به طور مناسب مورد بحث قرار گیرند.

۱ـ۴ـ۱ منابع انسانی[1]

تمام کارکنان چه آموزشی و چه اداری، دانش آموزان، معلمان، پژوهشگران، دستیاران، والدین، دولت و کارکنان بخش‌های گوناگون آن، و کل جامعه منابع انسانی را تشکیل می‌دهند. در حال حاضر، مدیریت منابع انسانی برای گزینش، استخدام، عزل و نصب، نگهداری، ایجاد پیشرفت و انگیزش پرسنل به منظور دستیابی به اهداف آموزشی اعمال می‌شود.

یک سازمان آموزشی در صورتی می‌تواند اثر بخش و کارآمد شود که اطمینان حاصل نماید که افراد مناسب با مهارت‌های مناسب در جای مناسب و در زمان مناسب برای انجام شغل‌ها و خدمات گوناگون وجود دارند. بدین منظور، باید نیازهای منابع انسانی شناسایی شوند؛ گزینش و استخدام مناسب پرسنل به عمل آید و پیش بینی مناسب در مورد ضرورت‌های آتی صورت پذیرد. در این راستا مشکلات زیادی همچون شرایط کار، انتظارات ترفیع، انتصاب و انتقال، انگیزش و امنیت، پیشرفت حرفه‌ای و نظایر آن وجود دارد که بایستی از یک طرف با همدردی، فهم، احساس متقابل و همکاری با آنها برخورد شود و از طرف دیگر احساس تعهد، مسئولیت پذیری و مشارکت مناسب بوجود آید.

۱ـ۴ـ۱ـ۱ مدیریت منابع انسانی

منظور از مدیریت منابع انسانی، سیاست‌ها و اقدامات مورد نیاز برای اجرای بخشی از وظیفه مدیریت است که به جنبه‌هایی از فعالیت کارکنان مربوط است، به ویژه برای کارمندیابی، ارزیابی عملکرد، دادن پاداش و ایجاد محیطی سالم و منصفانه برای کارکنان سازمان (دسلر، ترجمه پارساییان و اعرابی، ۱۳۷۸).

1 - Human Resources

مدیریت شامل عناصر زیادی است که به تفکیک و در کل بسیار مهم هستند. هر عنصر گرچه جزء کوچکی است اما همراه با دیگر عناصر، کل فرآیند را تشکیل می‌دهد. شبیه حلقه‌های یک زنجیر، هر عنصر در طول زنجیر سهیم بوده و دخالت دارد. اگر یکی از عناصر ضعیف شود، کل فرآیند به هم می‌ریزد. عناصری که در فرآیند مدیریتی دخالت دارند نمی‌توانند به صورت مجزا و مستقل از یکدیگر باشند و با یکدیگر ارتباط داخلی و وابستگی دارند. همه آنها جنبه‌های متفاوت یک فرآیند هستند. البته مدیریت فرآیندی پیچیده است. رشد و موفقیت سیستم بستگی به دوام و توسعه‌ی عناصر و جنبه‌های فردی دارد. به همین دلیل است که کارآیی یک مدیر به چگونگی استفاده او از همه عناصر درگیر و حمایت وی از تسهیل رشد و مشارکت همه افراد بستگی دارد.

۱ـ۴ـ۱ـ۲ اهمیت مدیریت منابع انسانی

متخصصان منابع انسانی در دو دهه‌ی گذشته در فعالیت‌های گروهی دخالت زیادی داشته اند. زمانی آنان به استخدام، انتخاب، آموزش و نظارت بر مزایا می‌پرداختند، لیکن در حال حاضر از اداره امور کارکنان برای کمک در برنامه‌ریزی هماهنگ، بازسازی سازمان، بهبود و بهره وری، تهیه و تدوین استراتژی، و اقداماتی در جهت بهبود کیفیت دعوت می‌شود. این نقش‌های جدید و گسترش یافته، نشان دهنده‌ی امتیازهای سازمانی است که عامل منابع انسانی در حال حاضر از آن برخوردار است (سینجر، ترجمه آل آقا، ۱۳۷۸).

شناخت اخیر کارکرد مدیریت کارکنان نیز در ترمیم حقوق و مزایای کلی متخصصان منابع انسانی منعکس است. با تداوم اجرای برنامه‌های توسعه منابع انسانی در آینده، عملکرد کارکنان همچنان اهمیت خواهد داشت. برای متخصصانی که از تغییر نقاط قوت منابع انسانی آگاهی دارند و آنها که برنامه‌های امور کارکنان را طوری طراحی می‌کنند تا هدف‌های سازمان را برآورده سازند، آینده بسیار درخشان به نظر می‌رسد.

۱ـ۴ـ۱ـ۳ اهداف مدیریت منابع انسانی

مدیریت منابع انسانی تدوین و بکارگیری اصول استخدام بر اساس برنامه‌ریزی انجام شده و بررسی شیوه‌های قابل استفاده جهت پرورش، توسعه و حفظ نیروی انسانی را در مؤسسات عهده دار می‌باشد (دعایی، ۱۳۸۱). بر اساس اهداف اساسی مدیریت منابع انسانی، حصول نتایج مطلوب از تلاش‌های جمعی کارکنان مؤسسه است که می‌توان به صورت مشخص زیر آنرا بیان نمود:

الف) تأمین منابع انسانی با حداقل هزینه؛

ب) پرورش استعدادها و مهارت‌های افراد؛

ج) حفظ و نگهداری نیروهای لایق و ایجاد روابط مطلوب بین آنان؛

د) تأمین احتیاجات مادی و معنوی و جلب رضایت پرسنل به طوری که همسویی لازم بین اهداف

شخصی آنها و هدفهای سازمان ایجاد گردد.

۱ـ۴ـ۱ـ۴ پیوند منابع انسانی با محل کار

منابع انسانی بخش مهمی از مدیریت آموزشی را تشکیل می‌دهند. به ویژه در عرصه آموزشی، منابع انسانی یا پرسنل نقش برجسته‌ای را در مدیریت یک مؤسسه ایفا می‌کنند و بنابراین، پیوند افراد با مهارت‌های ویژه با شغل و الزامات ویژه آن ضرورتی انکارناپذیر است. فرآیندهای ارتباطی در صد سال پیش زیاد مشکل نبود زیرا اکثر مهارت‌ها با محل کار مناسبت داشته و از مغز و بازو نشأت می‌گرفتند. امروزه کار در حال تبدیل به دانش و بر پایه مهارت است. بنابراین، مدیریت با مشکل پیوند منابع انسانی با محل کار روبرو است. در حالی که کار، دانش محور و مهارت محور می‌شود، فرآیند مدیریت برای برقراری ارتباط منابع انسانی با مکان‌های کاری گوناگون فعال تر شده و مسئولیت بیشتری دارد. امروزه مدیریت پرسنل اغلب مدیریت منابع انسانی نامیده می‌شود که شامل استخدام، ترفیع، آموزش، برنامه‌ریزی و نظیر آن می‌شود. توجه به تناسب بین مشاغل و افراد سئوالات زیر را مطرح می‌کند: چه فردی برای این شغل مناسب است؟ توانایی‌های فعلی افراد در سازمان چگونه است؟ چگونه می‌توان فرد را آموزش داد یا جابه جا کرد و با شغل تطبیق داد؟ چگونه افراد با نیازهای طولانی مدت سازمان پیوند داده می‌شوند؟

۱ـ۴ـ۱ـ۵ گام‌هایی برای پیوند مشاغل با افراد

اولین گام در پیوند مشاغل و افراد، تهیه مشخصات یا شرح کار (وظیفه) موجود در سازمان برای مدیریت است. یک شرح کار شامل اهداف، وظایف، روابط و نتایج مورد انتظار از فرد در شغل است. برای مثال، شرح کار مدیر یک آموزشگاه ممکن است شامل "اتمام به موقع دوره‌های آموزشی" باشد. شرح کار یک مدیر بیمارستان ممکن است شامل حالت‌هایی همچون "هماهنگی بین روابط حرفه ای" و "ارتقاء سطح ارائه خدمات به بیماران" شود.

شرح کار بایستی صریح و قاطع باشد تا بتواند چگونگی تناسب فرد با شغل را روشن کند. برای مثال، این وظیفه که مدیر آموزشگاه باید مطمئن شود که دوره‌های آموزشی به موقع تمام شده‌اند و یا طبق برنامه پیش می‌روند، مدیر را ملزم می‌کند که کلاس‌ها و معلمان کافی را برای دوره‌ها تدارک ببیند. آیا وظیفه مدیر یک بیمارستان در برقراری "هماهنگی بین روابط حرفه ای" ارائه سخنرانی، حضور و تماس با دانشجویان پزشکی است یا هدایت برنامه‌های بهداشتی برای دانش آموزان مدارس؟

گستره یک شرح کار ممکن است بسیار وسعت داده شود به طوری که برای مثال، بیان کنند که چقدر روابط داخلی انجام شود، چه اندازه نوآوری یا خلاقیت مورد نیاز است یا چه نوع تکنیک‌های مدیریتی باید استفاده شود. در تشریح چارت‌های شغلی، همه تفکرات نمی‌توانند به صورت نوشته درآیند؛ افرادی که در

مناصب مدیریتی هستند باید قادر به "خواندن بین خطوط" باشند یعنی اینکه استنباط و درک مدیر از شغل حائز اهمیت فراوان است. مدیر باید تصویر روشنی از پیوند افراد ویژه با وظایف ویژه داشته باشد.

دومین گام در پیوند مشاغل و افراد، تبدیل وظایف به شرح کار مفصل و گسترده یعنی "مشخصات فردی" است. وظایف اغلب به طور صریح نمی‌گویند چه چیزی از یک متصدی یا یک داوطلب و یا یک موقعیت انتظار می‌رود. در بررسی یک فرد برای یک شغل معین، تجربیات قبلی، عملکرد و رفتار او ملاک قرار خواهند گرفت. اما اگر او یک تازه کار است، رفتار و ویژگی‌های گذشته وی بایستی ارزیابی شوند و اگر پستی تغییر یافت، لازم است که بسیاری از عوامل برای قرار دادن فرد در آن پست بررسی شوند.

۱ـ۴ـ۱ـ۶ تعیین مشخصات فردی

به طور معمول سه روش مختلف برای بیان مشخصات فردی وجود دارد:

۱) استانداردهای معین مشاغل می‌توانند به صورت مستقیم مورد سنجش قرار گیرند. بعنوان مثال، داوطلبان پست مربیگری تربیت بدنی را با یک سری تست های ورزشی آزمود یا از تایپیست‌های داوطلب خواست تا یک قطعه ادبی را تایپ کنند و غیره. امّا، چنین استانداردهایی را نمی‌توان برای وظایف پیچیده و غیر معمول نظیر بسیاری از مشاغل اجرایی به کار برد. این ویژگی‌ها اطلاعات زیادی را در مورد اینکه آیا فرد با کار گروهی جور و هماهنگ خواهد شد یا خیر، به دست نمی‌دهد.

۲) تجربیات و موفقیت‌های فرد در گذشته ملاکی برای سنجش توانایی او برای انجام کار مشابهی در آینده هستند. معاون آموزشگاه یا دانشکده با کمی تجربه، می‌تواند برای پست مدیریت آموزشگاه در نظر گرفته شود.

۳) مشخصات مورد نیاز شامل فهرستی از ویژگی‌ها یا خصوصیات شخصیتی است که می‌توانند با یک زبان فنی رفتاری یا علوم اجتماعی بیان شوند مثلاً "دموکراتیک و خود بیانگر" یا اصطلاحات کلی نظیر "طبیعت دوستانه" و "جدی و بلندهمت". دلیل اینکه به ویژگی‌های شخصیتی می‌پردازیم این است که تجربه ممکن است معیاری کافی برای تعیین ویژگی‌های دقیق مورد نیاز برای یک پست نباشد. یک شغل ممکن است بسیار غیر معمول و نادر باشد به طوری که تنها تعداد اندکی از داوطلبان شرایط لازم یا تجربیات مرتبطی با آن داشته باشند.

بنابراین، به طور کلی اکثر حالت‌های تعیین و تشخیص مشخصات فردی برای مشاغل اجرایی و پرسنل شامل ترکیبی از تجربیات مطلوب و ویژگی‌های شخصیتی است. کسب اطلاع از "تجربه" یک فرد نسبتاً ساده است و از تحلیل وظایف یک شغل معین حاصل می‌شود.

۱ـ۴ـ۱ـ۷ توسعه نیروی انسانی

کارایی تعلیم و تربیت به مقدار زیاد بستگی به شایستگی و قابلیت پرسنلی دارد که در مشاغل متعدد آن

مشغول خدمت هستند. در این حیطه، مهمترین جزء منابع انسانی، معلم است. معلمان مسئول پیشرفت دانش، نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های دانش آموزان هستند. به طور کلی سیستم آموزش و پرورش نمی‌تواند اثربخش شود مگر اینکه معلمان، خوب تربیت شده و به طور مناسب حرفه‌ای شوند. به غیر از معلمان، دیگر پرسنلی که در سطوح خرد و کلان در دستیابی به اهداف آموزشی دخالت زیادی دارند شامل ناظران، مدیران، برنامه ریزان، مدیران گروه‌ها، متصدیان فعالیت‌های فوق برنامه و بسیاری از مدد کاران و معاونین اجرایی و دفتری می‌باشند. هر یک از این کارگزاران برای اجرای وظایف و تکالیفشان به صورت مناسب و کارآمد، به درجه متفاوتی از دانش، مهارت، فهم و نگرش نیاز دارند. در حقیقت، یک مدیر اثر بخش نیروی انسانی می‌تواند وجود یک سیستم آموزشی اثر بخش را تضمین نماید. برای تحقق این کارکرد موارد زیر اساسی است:

- دانش، فهم، ارزش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام صحیح هر شغل در سیستم باید تحلیل و فهرست شوند.
- نیروی انسانی مورد نیاز در مراحل مختلف مدیریتی پیشاپیش تخمین زده شده و در دسترس قرار گیرد.
- نیازهای پیشرفت و توسعه به طور متناوب ارزیابی شوند و منابع انسانی لازم برای آنها پیش بینی شود.
- به منظور حفظ سطح مناسبی از عملکرد، لازم است که افراد درگیر در سیستم تشویق شوند.
- برای اعتلای کیفیت یا ارتقاء زندگی حرفه‌ای، سیستم تشویق و پاداش دهی مناسب از طریق راهنمایی مداوم و پیش بینی برنامه‌های متعدد، مدنظر قرار گیرد.

به منظور رشد قابلیت‌های پرسنلی که در یک سازمان یا مؤسسه کار می‌کنند باید در سطوح مختلف مدیریت تلاش‌هایی انجام گیرد تا آنان نقش‌های خود را به طور اثربخش انجام داده و مسئولیت‌های جدید را با روحیه و کارایی بالا بپذیرند. توسعه و پیشرفت نیروی انسانی در نظام آموزشی که نرخ رشد دانش و مهارتها در آن خیلی سریع و نسبتاً انفجاری رخ می‌دهد، الزامی است. رشد حرفه‌ای و قابلیت معلمان از طریق برنامه‌های ضمن خدمت باید توسعه یابد. از جمله پیامدهای سیاست ملی آموزش و پرورش ایجاد محیطی جدید برای بالا بردن و به روز کردن دانش و مهارت‌های معلمان و دیگر پرسنل است. در تعطیلات تابستانی، باید از طریق سازمان‌های مختلف برنامه‌های ضمن خدمت و باز آموزی و نوآوری‌های گوناگون به صورت پیوسته و منظم در اختیار مدیران قرار گیرد. به منظور نظم دهی، مناسب سازی و معنا دار نمودن فرآیند پیشرفت منابع انسانی، جنبه‌های مدیریتی زیر بایستی مورد توجه قرار گیرند:

۱) استخدام و کاریابی: بعد از بررسی و تعیین نیروهای انسانی مورد نیاز، استخدام افراد مناسب ضروری

به نظر می‌رسد. در گذشته، تعداد اندکی از مردم به صورت واقعی علاقه‌مند به انتخاب شغل معلمی بودند. بنابراین، برای گزینش افراد مناسب برای شغل معلمی، مدیریت با گزینه‌های بسیار محدودی روبرو بود. در حال حاضر این مشکل وجود ندارد از آن جهت که اکنون افراد بسیار زیادی وجود دارند که هم به تدریس و هم به انجام کارهای اداری نظام آموزش و پرورش علاقه دارند. در بعضی از کشورهای پیشرفته به دلیل وضعیت پاداش دهی بالاتر و خدمات نسبتاً بهتر برای معلمان، بسیاری از داوطلبان با استعداد و با تحصیلات بالا در مؤسسات آموزشی و از مقطع پیش از دبستان تا دانشگاه در حال کار و کوشش هستند.

البته واضح است که باید یک سیستم استخدامی خوب شکل گیرد تا شناسایی افراد مناسب برای پست‌های گوناگون تضمین گردد. اگر یک فارغ التحصیل علوم انسانی برای تدریس رشته‌های علوم و ریاضیات استخدام شود و یا اگر از یک معلم تاریخ خواسته شود تا زبان انگلیسی تدریس کند، نیروهای انسانی هدر رفته و اجرای برنامه درسی با شکست مواجه می‌شود. به کارگیری اشتباه معلمان می‌تواند فضای آموزش و فرآیند یاددهی ـ یادگیری را مختل کند. بنابراین، باید برای جایگزینی افراد مناسب در پست‌های مناسب و از طریق گزینش مناسب تلاش کرد. یک سیستم گزینشی خوب بایستی بر پایه تعیین دقیق قابلیت‌ها از جمله دانش، فهم، نگرش‌ها و مهارت‌هایی که برای اجرای وظایف لازم هستند، شکل گیرد. بعلاوه، نیازهای ضروری باید از طریق ابزار و روش‌های مناسب شناسایی شوند. این نیازها مدارج و مدارک تحصیلی داوطلبان، دوره‌های آموزشی که گذرانده اند و سوابق ارزیابی عملکرد آنان را شامل می‌شود. در آخر لازم است مکانیسم‌هایی برای سنجش دانش، فهم، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های داوطلبان فراهم گردد.

۲) ارزیابی عملکرد و پتانسیل: بعد از اینکه فرد انتخاب شد و در پست مورد نظر قرار گرفت و مسئولیت‌هایی نیز به او داده شد، نظارت و راهنمایی عملکرد او ضروری است. افزون بر این باید نیاز به پیشرفت در وی شناسایی شده و آموزش‌های ضمن خدمت برای او تدارک دیده شود. ارزیابی‌های متناوب از کارکرد نه تنها او را قادر می‌سازد تا به نقاط ضعف و قوت خود پی ببرد، بلکه میزان علاقه او به شغل را مشخص می‌کنند.

ارزیابی عملکرد، به عملکرد یک شخص در یک شغل مربوط می‌شود در صورتی که ارزیابی پتانسیل، در مورد تشخیص قابلیت‌های یک فرد در انجام تکالیف و قبول مسئولیت‌ها است. برای مثال، رئیس یک آموزشگاه یا بازرسی که توانایی بالقوه‌ای برای نظارت و هدایت فرآیند یاددهی ـ یادگیری ندارد، در قضاوت و داوری برای وظایف و مسئولیتهایش دچار شکست می‌شود. بنابراین، ارزیابی توانایی‌های یک کارمند برای تکالیف شغلی اش اساسی است و باعث می‌شود که فرد مناسب بتواند در مکان مناسب قرار گیرد تا شغل با کارایی مطلوب انجام شود.

۳) مدیریت پاداش و تشویق: پاداش‌ها و تشویق‌ها برای ارتقاء روحیه و تضمین انگیزش مناسب در کارکنان ضرورت دارند. وقتی که ما وظایف اضافی و مسئولیت‌های مضاعفی را انجام می‌دهیم، از مسئولان بالاتر انتظار پاداش یا تشویق داریم. شخصی که وظیفه خطیری را به دوش می‌کشد، در کار فوق العاده‌ای دخالت دارد و یا با نوآوری ویژه‌ای به موفقیت دست می‌یابد، لایق پاداش و تشویق مناسب است. روش‌های متعددی برای ارائه پاداش و تشویق وجود دارد. مثلاً دادن جایزه مالی در جمع همکاران، افزایش حقوق، ترفیع، واگذاری مسئولیت‌های بالاتر، اعلان در روزنامه، حمایت از ادامه تحصیل، تمجید توسط مقامات بالاتر و نظایر آن. بدین وسیله فرد تشویق می‌شود و کل سیستم برای انجام بهتر و پیشرفت بالاتر بر انگیخته می‌گردد.

۴) مدیریت تنبیه و بازدارندگی: برای دست یافتن به عملکردهای کارآمد و اثربخش یک مؤسسه، همانطور که رفتار مطلوب پرسنل تقویت می‌شود، با رفتار نامطلوب آنان نیز بایستی برخورد شود. بدین منظور، لازم است رفتار و عناصر غیر مطلوب و غیر قابل توجیه هدفمندانه شناسایی گردند و فرد خطاکار به طور مناسب جریمه شود. واضح است که کینه توزی شخصی و حسادت شغلی مشمول تنبیه نمی‌شوند. میزان تنبیه و بازدارندگی ممکن است به روش های گوناگونی همچون توضیح خواستن از فرد، معرفی او به اداره کارگزینی، صدور یادداشت، گزارش به مقامات بالاتر، انتقال به مکان‌های دورتر و غیره انجام شود. این روش‌ها باید با فکر باز، بی طرفی کامل و با احتیاط به کار گرفته شوند.

۵) آموزش ضمن خدمت: هدف از آموزش ضمن خدمت ارائه آخرین و جدیدترین اشکال دانش، مهارت و روندها به صورتی پیوسته، منظم و مطلوب به کارکنان است. گرچه معلمان در بدو استخدام نیاز به چنین آموزش‌هایی دارند اما دیگر کارگزاران نظام آموزشی نیز می‌توانند با توجه به زمینه‌های مربوطه در معرض اطلاعات و پیشرفت‌های مدرن قرار گیرند. بعضی از شیوه‌های آموزش ضمن خدمت عبارتند از:

- دوره‌های بازآموزی برای ارائه دانش و مهارت‌های جدید به منظور عملکرد بهتر؛
- دوره‌های کارآموزی توجیهی برای آشنایی بیشتر با آخرین پیشرفت‌ها در زمینه‌های مربوطه؛
- بحث و تعامل کارکنان پیرامون مسائل برنامه‌ریزی درسی و فوق برنامه؛
- مأمور کردن پرسنل جهت مشارکت در جلسات حرفه‌ای، کنفرانس‌ها، سمینارها و کارگاه‌ها؛
- فراهم نمودن دوره‌های متعدد آموزش از راه دور و دیگر طرح‌های پیشرفت شغلی؛
- تشویق کارکنان به کارهای پژوهشی و فعالیت‌های انتشاراتی.

۶) ارتباطات: وجود و برقراری ارتباطات آزاد و مستقیم در بین کارکنان از طریق نوشته‌ها، دستورات اداری، بخشنامه‌ها، درخواست‌ها، مجلات داخلی، خبرنامه‌ها و غیره ضرورت دارد. به طور کلی سه شیوه ارتباط وجود دارد: (۱)عمودی، (۲) افقی و (۳) همه جانبه. اگر ارتباط بین پرسنل از کارکنان سطوح پایین شروع شود و به

کارکنانی که در رأس امور و یا نقطه اوج سلسله مراتب اداری قرار دارند برسد و یا همین روند از کارکنان بالایی به کارکنان زیر دست جریان یابد، آن را ارتباط عمودی می‌نامند. هرگاه ارتباط منحصراً در بین سطح ویژه‌ای از پرسنل باشد، ارتباط افقی است. ارتباطات مورب یا همه جانبه هنگامی برقرار می‌شود که افراد سطوح مختلف ـ که رابطه گزارش دهی یا حرفه‌ای مستقیم ندارند ـ با یکدیگر مراوده داشته باشند. هر سه نوع خطوط ارتباطی بایستی به صورت آزاد و پیوسته از طریق روش‌های متعدد به منظور کاهش و رفع ناراحتی‌ها، بالا بردن روحیه و ایجاد انگیزش در بین کارکنان سطوح مختلف ایجاد شوند. لازم به ذکر است که این ارتباطات به صورت دو طرفه هستند نه یک طرفه.

۷) ذخیره و بازیافت داده‌ها و اطلاعات: داده‌ها و اطلاعات مناسب در مورد استخدام، کاریابی، نقل و انتقالات، آموزش، پاداش و تنبیه کارکنان بایستی به صورت صحیح ذخیره و برای تصمیم‌گیری اثربخش بازیافت شوند. در فرآیند مدیریت، برای اتخاذ تصمیم گیری‌های متعدد جمع آوری و بازیافت اطلاعات در مورد وضعیت آموزشی کارکنان، کیفیت، عملکرد، پاداش‌ها، و شیوه‌های ارزیابی لازم است. به این دلیل، وجود سیستم ثبت رایانه‌ای اطلاعات ضرورت می‌یابد.

۱ـ۴ـ۱ـ۸ مدیریت تأثیر شخصی

تأثیر شخصی به معنی اثربخشی انسانی است. تأثیر شخصی پتانسیل یا توانمندی یک فرد است که به او کمک می‌کند تا بتواند اثر بخش باشد. این مفهوم به عنوان احساس شایستگی و کفایت در یک فرد تعریف می‌شود. همچنین به اثربخشی یک شخص در فلسفه و سبک زندگی و به طور کلی عملکرد او اشاره دارد که سبب رسیدن وی به هدف می‌گردد. فرد باید ادراک یا خود پنداری شفافی در مورد نقاط قوت و ضعف خود داشته باشد. تأثیر شخصی می‌تواند بر حسب میزان و ابعاد فعالیت‌ها و پیشرفت‌های فرد تعیین شود. چنین اثری در رشد و موفقیت یک مؤسسه / سازمان دخالت دارد. بنابراین، برای بهبود تأثیر شخصی یا فردی کارکنان باید به موارد زیر توجه کرد:

- به کارکنان مقدار معینی آزادی و انعطاف برای انجام وظایفشان داده شود.
- تشویق کارکنان می‌تواند سبب تعیین هدف برای دستیابی به نتایج بهتر شود.
- پیشرفت و عملکرد هر فرد می‌توانند به طور متناوب مورد بازنگری و برای هدایت‌های آتی مورد استفاده قرار گیرند.
- وجود تعامل، بازخورد و شفاف سازی دایمی در سیستم امری بنیادی است.
- هر یک از کارکنان باید هم بشنود و هم به بیان دیدگاههایش تشویق شود تا بتواند اهداف را درک کند و عملکردش بهبود یابد.

- نقاط قوت کارکنان باید آشکارا تشویق شوند. نقاط ضعف آنان نیز نباید نادیده گرفته شوند. بعلاوه باید حداکثر تلاش به عمل آید تا مشکلات آنان رفع شده و بر موانع چیره شوند.
- برای ارتقاء اهداف در سیستم یا مؤسسه آموزشی، باید یک نظام پاداش و تنبیه هدفمند شکل گیرد.

۱ـ۴ـ۱ـ۹ فرآیند تصمیم‌گیری

به منظور حل مشکلات و اجرای طرح‌ها و پروژه‌های متعدد، تصمیم‌گیری سریع اما صحیح بوسیله مسئولان سازمانی لازم است. تصمیم‌گیری به عوامل متعددی همچون ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌ها و سبک زندگی افراد درگیر، دسترسی به اطلاعات دقیق، دسترسی به منابع، زمان در اختیار، ماهیت وظیفه، فرهنگ، سنت‌های سازمان و غیره بستگی دارد. تصمیمات باید در حد امکان با مشورت افرادی که از آنها تأثیر می‌پذیرند اتخاذ شوند. بنابراین، همه افراد درگیر باید در تصمیمات سهیم شوند و کارکنان سطوح مختلف قبل از تصمیم‌گیری مورد مشورت قرار گیرند. چنین حالتی سبب بهبود کیفیت فرآیند تصمیم‌گیری می‌شود و تعهد پرسنلی که در یک برهه زمانی ویژه یا در یک مرحله معین از فرآیند مورد مشورت قرار گرفته اند را برای اجرای تصمیمات افزایش می‌دهد.

به طور کلی چهار سبک تصمیم‌گیری به صورت زیر وجود دارد:

۱) سبک آمرانه یا دستوری: در سبک آمرانه تصمیم گیری، مدیر بر پایه حقایق و اطلاعاتی که در اختیار دارد تصمیم می‌گیرد و از کارکنان می‌خواهد که تصمیم او را اجرا کنند. این نوع تصمیم‌گیری زمانی استفاده می‌شود که آمادگی و قابلیت کارکنان برای مشکل گشایی یا تصمیم‌گیری کم باشد. برای نمونه، اگر مدیر یک مؤسسه آموزشی احساس کند که مردم منطقه یا افراد ویژه ای مایل اند که مثلاً یک واحد اختیاری در مدرسه یا رشته‌ای جدید در دانشگاه ایجاد شود، ممکن است موجبات این کار را فراهم کند.

۲) سبک توافقی یا اجماعی: در این سبک تصمیم گیری، مدیر از همه افرادی که احتمال دارد در فرآیند تصمیم‌گیری دخیل باشند دعوت می‌کند تا مشکلاتشان را با طرح حقایق مطرح کنند و از طریق اجماع به نتیجه برسند. به عنوان نمونه، گروه آموزش متوسطه یا دانشگاه نمی‌تواند بدون اجماع تصمیمی را برای معرفی یک سیستم جدید ارزشیابی یا فعالیت‌های اجتماعی به عنوان یک رشته جدید معرفی نماید و لازم است که سایر افراد ذینفع نیز مطلع گردند.

۳) سبک مشاوره ای: طبق این سبک، مدیر با تعداد کمی از کارکنان مهم یا حتی زیردستان برای تصمیم‌گیری مشورت می‌کند. این سبک زمانی استفاده می‌شود که مدیر تشخیص دهد کارکنان تا اندازه‌ای توان، تجربه و تمایل لازم برای تصمیم‌گیری را دارند. برای مثال، مدیر یک مؤسسه آموزشی ممکن است با

مشورت تعدادی از کارکنان ارشد و علاقه مند، تصمیم بگیرد یک فعالیت فوق برنامه نظیر تهیه یک نشریه دیواری را اجرا کند.

۴) سبک تسهیل بخش: در این نوع تصمیم گیری، مدیر تصمیمات معینی را از نقطه نظر مصلحتی آنان و با استفاده ازدیدگاه یا قضاوت خودش اتخاذ می‌کند بدون اینکه از کیفیت و پایایی تصمیمات نگران باشد.

فرآیند تصمیم‌گیری باید دموکراتیک بوده و برای رشد حرفه‌ای زیردستان یا کارکنان مفید باشد. فرآیند تصمیم‌گیری استبدادی سبب خشم و رنجش و همچنین واکنش منفی در میان پرسنل خواهد شد. چنین تصمیم‌گیری کمکی به پیشرفت حرفه‌ای و تأثیر شخصی زیردستان نمی‌کند. مدیر یک آموزشگاه باید تصمیماتش را از طریق یکی از روشهای چهارگانه ذکر شده اتخاذ کند. در زمینه تصمیم گیری، در فصل نهم بیشتر صحبت خواهیم کرد.

۱ـ۴ـ۱ـ۱۰ روشهای نظارت

نظارت، فرآیند یاددهی ـ یادگیری را بهبود می‌بخشد و عبارت است از «ارزیابی تصمیم‌گیریها و برنامه‌ها از زمان اجرای آنها، اقدامات لازم برای جلوگیری از انحراف عملیات نسبت به هدف‌های برنامه و تصحیح انحرافات احتمالی بوجود آمده» (جاسبی، ۱۳۷۵). نظارت بر پایه نیاز و به صورت مشارکتی و دموکراتیک است. ناظران به پرسنل کمک می‌کنند تا به طور اثر بخش شغلشان را انجام دهند و به طور مناسب اهداف آموزشی را بفهمند. نقش نظارتی مدیر بر اطمینان از کارکرد مفید افراد در شغلشان توجه دارد. برخی از اهداف نظارت از این قرارند:

- فهم نیازها و سبک‌های اجرایی کارکنان؛
- ارزیابی مداوم عملکرد با در نظر گرفتن اهداف؛
- راهنمایی و برنامه‌ریزی فعالیت‌ها؛
- ارزشیابی بازده‌ها؛
- تشویق کارکنان برای دستیابی به نتایج بهتر.

۱ـ۴ـ۱ـ۱۱ مدیریت انگیزشی

مدیریت آموزشی شامل برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی، اجرا و ارزشیابی طرح‌های متعدد آموزشگاه برای دستیابی به اهداف ویژه می‌باشد. مدیریت آموزشی به مدیریت کارکنان، مواد، ماشین‌ها و پول اشاره دارد. پرسنلی که در نقش مدیر هستند باید دانش و فهم ماهیت انسانی را از طریق تعامل و ارتباطات پیوسته داشته باشند. آنها بر گروه‌های متعدد مردم چه در داخل سازمان‌ها و چه در خارج آنها تأثیر می‌گذارند و از آنها تأثیر می‌پذیرند. آنها همچنین باید پویایی‌های رفتار انسان را درک کنند. به منظور اداره منابع به صورت کار آمد،

مدیران باید پرسنلی را که در سطوح مختلف و در مراحل مختلف کار می‌کنند بر انگیزانند. کارکنان باید با روشهای مناسب بر انگیخته و تشویق شوند و در آنها رضایت شغلی مناسب ایجاد گردد. تحقیقات نشان می‌دهند که حقوق کافی، شرایط کاری خوب، مدیریت دموکراتیک و مواردی از این دست رضایت شغلی کارکنان را ارتقاء می‌دهند. بنابراین، برای انگیزش مناسب، باید تشویق مناسب، شناخت کارهای خوب، ترفیع و غیره تضمین گردند.

۱-۴-۱-۱۲ مدیریت مشارکتی و تعارض

وظایف سازمانی از طریق هماهنگی و مشارکت نیروهای انسانی انجام می‌گیرند. اما در طی انجام وظیفه، موقعیت‌های تعارضی بسیاری پدیدار می‌شوند که تنگناهایی در فهم اهداف ایجاد می‌کنند. این تعارضات باید به طور صحیح حل و فصل شوند و برای استفاده اثربخش منابع انسانی، یک تیم کاری تعیین شود. هماهنگی و مشارکت یعنی فرآیندی که به وسیله آن دو یا چند نفر برای نیل به یک هدف با یکدیگر کار می‌کنند. هر یک از کارکنان می‌تواند اجرای نقش دیگران را بوسیله فرآیند مشارکتی تسهیل کند. این امر سبب ایجاد یک جو باز، دو طرفه، اعتماد متقابل، یکدلی و روابط بین فردی می‌شود. در یک جو باز پرسنل اطلاعات را با یکدیگر تقسیم می‌کنند، به یکدیگر بازخورد می‌دهند، مشکلات و سختی‌ها را با یکدیگر تقسیم می‌کنند، و در حل مسایل و تعیین اهداف بدون هر گونه ممنوعیت و اجباری مشارکت می‌نمایند. جو دو طرفه به پذیرش نظرات و دخالت‌های یکدیگر اشاره دارد. روابط بین پرسنل بر اساس موقعیت نیست بلکه بین آنان یکدلی یعنی توانایی فهم دیگری از نقطه نظر او و فهم احساسات و عواطف ماوراء حالت‌هایی که دیگران بیان می‌کنند، وجود دارد. روابط میان فردی شامل همکاری، هماهنگی و مشارکت است که به دلیل حساسیت نسبت به احساسات و مشکلات دیگران شکل می‌گیرند. مدیران منابع انسانی برای اثربخشی بیشتر موارد ذکر شده و نیز کیفیت و فرهنگ مطلوب کاری باید از انواعی از مکانیسم‌ها استفاده کنند.

تعارضات در زندگی سازمانی به دلیل عوامل متعددی از جمله خود خواهی، برخورد علایق، حسادت، کینه، انتقام و نظایر آن رخ می‌دهند. در صورت وجود این عوامل، حصول اهداف متوقف خواهد شد مگر اینکه تعارضات به صورت صحیح مدیریت شوند. معمولاً سه استراتژی اصلی برای مدیریت تعارض به کار گرفته می‌شود: اجتناب، ریزش و انتشار، و مواجهه. اجتناب یعنی اینکه فرد سعی می‌کند خودش را از تعارض از طریق نادیده گرفتن آن و یا فرار از آن دور نگه دارد. ریزش یا انتشار شامل تأخیر یا به تعویق انداختن تصمیمات جهت تعدیل عواطف داغ است. مواجهه یعنی اینکه با تعارضات به صورت جسورانه برخورد شود و تلاش شود تا مشکلات از طریق طرح صریح مسائل و تحلیل همه جنبه‌ها و حرکت به سمت یک راه حل از طریق فرآیند مذاکره از میان بروند.

۱ـ۴ـ۲ منابع فیزیکی و مادی[1]

برای هر سازمان و مؤسسه‌ای، زیرسازی بنیادی به معنای واقعی کلمه اساسی است. ساختمان، زمین ورزشی، وسایل، مبلمان، ماشین و لوازم التحریر برای اهداف عملی متعدد مورد نیاز هستند. کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها، تالار کنفرانس و امثال آن ابزارهای یک مؤسسه آموزشی هستند که برای سازماندهی برنامه‌های درسی و فوق برنامه استفاده می‌شوند. عصر علم و تکنولوژی، امکان تجهیز مؤسسه آموزشی را به انواع وسایل سمعی و بصری، مواد، ابزار الکترونیکی نظیر رادیو، تلویزیون، کامپیوتر و پرژکتورها فراهم کرده است. در کنار این وسایل، ابزار سنتی نظیر تصاویر، مدلها، نمودارها، نقشه‌ها و غیره نیز وجود دارند. همه اینها برای پاسخ به نیازهای رو به رشد، انفجار دانش و همچنین انفجار جمعیت ضروری هستند.

همچون منابع انسانی، بایستی از نیاز به منابع فیزیکی و تدارک، نصب، نگهداری و مهمتر از همه استفاده صحیح آنها نیز ارزیابی دقیق بعمل آید. منابع مادی باید از نوع خوب ـ با ویژگیهای مناسب ـ باشند و در یک مکان صحیح در دسترس قرار گیرند تا اینکه اهداف آموزشی بدون سختی، دوباره کاری و اتلاف منابع تحقق یابند. همچنین، لازم است که منابع فیزیکی از قابلیت انعطاف و دوام کافی برای پاسخ به نیازها و شرایط آینده برخوردار باشند.

۱ـ۴ـ۲ـ۱ مدیریت منابع مادی

منابع مادی یک سازمان یا یک مؤسسه آموزشی شامل همه انواع تسهیلات فیزیکی می‌شوند که برای اجرای برنامه‌های درسی لازم هستند. این برنامه‌ها همه برنامه‌های تحصیلی و فعالیت‌های فوق برنامه از برنامه‌ریزی تا ارزشیابی را در بر می‌گیرند. تسهیلات فیزیکی شامل ساختمانها، وسایل کمک آموزشی، وسایل آزمایشگاهی، کتابخانه، وسایل ورزشی و تفریحی و همه وسایل دفتری و کلاس درس می‌شوند. انواع دیگری از منابع مادی وجود دارند که کالاهای مصرفی هستند مانند انرژی، مواد شیمیایی، بعضی از انواع ابزارها، مبلمان و غیره که در سازماندهی برنامه‌های مؤسسه استفاده می‌شوند. مدیریت منابع مادی باید بر پایه ملاحظات زیر باشد:

- تعیین تسهیلات مادی؛
- تعیین مشخصات تسهیلات مورد نیاز؛
- تعیین کیفیت؛
- تعیین وضعیت نیازها به عنوان یک الزام؛
- تعیین شاخص‌های نیاز سرانه؛
- متناوب نمودن فرآیند تهیه و کاربرد؛

1. Physical & Material Resources

ـ کاربرد بهینه منابع مادی؛
ـ حفظ و نگهداری تسهیلات مادی؛
ـ آموزش کارکنان و کنترل فهرست منابع مادی.

۱ـ۴ـ۲ـ۲ تعیین تسهیلات مادی

برای سازماندهی برنامه‌های متعدد یک مؤسسه آموزشگاهی منابع مادی متفاوتی مورد نیاز هستند. مهمترین فعالیتی که بوسیله چنین مؤسساتی صورت می‌گیرد، فرآیند یاددهی ـ یادگیری است. اگر چه روش‌های سنتی تدریس نظیر روش سخنرانی، روش سمینار و تدریس خصوصی در اکثر مؤسسات آموزشی انجام می‌شوند، اما روش آزمایشگاهی، پروژه، روش تدریس خرد و دیگر روش‌های پویا و نوآور نیز در تعداد اندکی از مؤسسات تجربی پیشرفته دنبال می‌شوند. این روش‌های جدید معمولاً به بسیاری از وسایل متنوع سمعی و بصری، مواد، دستگاه‌ها و وسایل کمک آموزشی نیاز دارند. در مؤسسات آموزشی، تسهیلات فیزیکی مقتضی با هدف اثربخش و کارآمد نمودن فرآیند یاددهی ـ یادگیری و برای فهم و دستیابی به اهداف آموزشی شناسایی، خریداری و به کار گرفته می‌شوند.

۱ـ۴ـ۲ـ۳ مشخصات تسهیلات مورد نیاز

مدیریت منابع مادی نیاز به تعیین مشخصات تسهیلاتی دارد که در مؤسسات آموزشی استفاده می‌شوند. مشخصات تسهیلات به معنی تشریح کیفیت، سودمندی و کاربرد و نحوه تهیه مواد است. اگر ویژگی‌های کالاهایی که قرار است استفاده شوند به همراه نحوه کاربرد آنها روشن نباشد، استفاده از آنها کاهش می‌یابد. از این رو، تعیین وضعیت کیفی و چگونگی استفاده منابع مادی کمک می‌کند تا کاربرد مناسب آنان تضمین شود.

۱ـ۴ـ۲ـ۴ تعیین کیفیت

در زمینه‌ی آموزش و پرورش هم اکنون دامنه وسیعی از مواد در دسترس هستند. کیفیت بعضی از این مواد بالاست در صورتی که بسیاری از آنها نیز از استاندارد ضعیفی برخوردارند. بنابراین، تعیین هنجارهای مواد به منظور بهینه کردن استفاده آنان اساسی است. اما در اکثر کشورهای در حال توسعه مانند ایران، مؤسسات آموزشی با اتلاف منابع روبرو هستند. امروزه باید از کیفیت محصولاتی که قرار است تهیه شوند اطمینان حاصل شود و سپس آنها در دسترس قرار گیرند. موادی که دارای کیفیت پائینی هستند نمی‌توانند برای مدت طولانی مورد استفاده قرار گیرند. چنین موادی از طریق خرید و جایگزینی مجدد، تهیه و نگهداری کالاها فراهم می‌شوند. عواملی همچون خرید و جایگزینی مکرر وسایل سبب اتلاف منابع و نگهداری ضعیف آنها خواهند شد.

۱ـ۴ـ۲ـ۵ وضعیت نیازها

مدیریت منابع مادی در برگیرنده شرایطی بر پایه نیاز سرانه می‌باشد. این مواد در یک زمان مناسب یا غیر مناسب تهیه می‌شوند، اما مدیریت آنان نیاز به توسعه و کاربرد کامل دارد. برنامه‌ریزی مناسب تسهیلات، کاربرد صحیح منابع را در زمان مناسب تضمین می‌کند. مدیریت زمان و تعیین دوره کاربرد بر حسب ساعت سرانه باید محاسبه گردند.

۱ـ۴ـ۲ـ۶ توسعه شاخص‌های نیاز سرانه

با در نظر گرفتن تضمین کارآمدی مدیریت منابع مادی همراه با تعیین نیاز سرانه، توسعه شاخص‌هایی برای تعیین مقدار نیاز به مواد ضروری است. از آنجایی که میزان معینی از تسهیلات مادی برای تحقق بازده معینی مورد نیاز است، باید ترکیب تسهیلات مادی در یک درونداد نشان داده شوند و بعد از یک دوره معین این ترکیب برای فهم میزان تأثیری که بر روی بازده گذاشته است، مورد ارزیابی قرار گیرد. اگر چه این فرآیند زمان بر است، اما با توجه به محدودیت تسهیلات فیزیکی و روند شتابان تقاضا، نمی‌توان آن را نادیده گرفت.

۱ـ۴ـ۲ـ۷ متناوب نمودن فرآیند تهیه و کاربرد

به منظور تسهیل روند تهیه و کاربرد منابع مادی، آگاهی از نوع تسهیلات مادی در دسترس و چگونگی تأثیر آنها بر فرآیند یاددهی ـ یادگیری، برنامه‌های فرهنگی، سازماندهی ورزش‌ها و تفریحات، تمرین‌های آزمایشگاهی و کارگاهی و غیره امری اساسی به نظر می‌رسد. اغلب اتفاق می‌افتد که تعدادی از تسهیلات فیزیکی به وفور مورد استفاده قرار می‌گیرند، ولی ما این مواد را به اندازه کافی تهیه نمی‌کنیم، و همچنین بعضی تسهیلات در طی سال‌های متوالی بدون هیچ فایده‌ای بر روی هم انباشته می‌شوند. از این رو، اگر ما بتوانیم موادی را که به ندرت استفاده می‌شوند و موجودی آنها نیز کم است همراه با مقدار استفاده آنان در کلاس درس، جلسات گروه یا بحث‌های معلمان شناسایی کنیم، بسیار سودمند خواهد بود. به منظور غنی کردن این منابع، جمع آوری اطلاعاتی در مورد زمان استفاده، افراد استفاده کننده و هدف از استفاده آنان ضروری است. برای این منظور می‌توان از یک چک لیست استفاده کرد. این قضیه نه تنها به آگاهی از میزان کاربرد مواد گوناگون کمک می‌کند بلکه به تهیه به موقع این مواد نیز منتهی می‌شود.

۱ـ۴ـ۲ـ۸ کاربرد بهینه منابع مادی

یکی از وظایف اساسی مدیریت این است که ببیند آیا حداکثر استفاده از منابع مادی به عمل می‌آید یا خیر. در مؤسسات آموزشی مشاهده می‌کنیم که بسیاری از مواد به صورت مناسب و به اندازه کافی استفاده نمی‌شوند. بایستی تعیین کنیم که آیا مواد در دسترس استفاده اندکی دارند، به صورت مناسب استفاده می‌شوند و یا بیش از اندازه مورد استفاده قرار می‌گیرند. کاربرد بهینه همه تسهیلات فیزیکی بایستی به این سمت سوق داده شود.

این تنها از طریق شناسایی میزان کاربرد آنها توسط گروههای مختلف و در مناسبت‌های متعدد تعیین می‌شود. نباید اجازه دهیم که مواد بیهوده و بی کار باقی بمانند و یا با کمبود آنها روبرو باشیم. برای کاربرد مواد باید برنامه‌هایی تدارک دیده شود به طوری که همه مواد موجود به اندازه کافی مورد استفاده قرار گیرند. باید از منابع محدود، بر اساس جدول زمانی و ترتیب کلاسها استفاده شود. برای اطمینان از کاربرد بهینه تسهیلات فیزیکی، برنامه‌ریزی مناسب ضرورت دارد.

۱ـ۴ـ۲ـ۹ حفظ و نگهداری تسهیلات مادی

حفظ و نگهداری تسهیلات فیزیکی یکی از وجوه مهم مدیریت منابع مادی است. فرآیند حفظ و نگهداری تسهیلات مادی دو جنبه دارد:

۱) لازم است که این وسایل از مسائلی همچون استفاده غلط به دلیل فقدان دانش و مهارت، ذخیره نادرست به دلیل شرایط آب و هوایی (آفتاب، بارندگی، خشکی و رطوبت بی نهایت)، و نگهداری غلط و استفاده بیش از اندازه محافظت شوند.

۲) وسایل باید برای آیندگان نیز ذخیره شوند. نسل‌های متوالی از دانش آموزان در یک مؤسسه آموزشی حضور می‌یابند به نحوی که دسته دسته و در زمان‌های متوالی، کار یکدیگر را دنبال می‌کنند و بایستی وسایل تا حد امکان در دسترس همه آنها قرار بگیرد. بسیاری از اقلام ممکن است از کار بیفتند و بسیاری ممکن است تنها یک بار استفاده شوند. اگر وسایل به صورت مناسب استفاده شوند، می‌توانند مورد استفاده چندین نسل از فراگیران قرار گیرند. به ویژه وسایل گران قیمت باید با دقت استفاده شده و به طور صحیح محافظت شوند.

۱ـ۴ـ۲ـ۱۰ آموزش کارکنان و کنترل فهرست منابع مادی

مدیران منابع مادی یک مؤسسه آموزشی، متولیانی هستند که باید همیشه آگاه و به کار خود وارد باشند. با نگهداری صحیح و محافظت دقیق، وسایل و ابزارها از طول عمر بیشتری برخوردار خواهند شد. مکانیسم‌های مراقبت و حفظ مواد و وسایل همچون روغن زنی، آبکاری، و تعمیر بایستی در زمان های لازم و با دقت انجام شوند. اولین گام جهت اعتلا بخشیدن وضعیت نگهداری، آموزش افراد مسئول است. به دلیل انفجار دانش و اطلاعات، امروزه وسایل سمعی و بصری و ارتباطی مدرن مانند رادیو، تلویزیون، انواع کامپیوترها، پرژکتورها و غیره، توسط مؤسسات آموزشی با تعداد انبوه تهیه می‌شوند. متولیان چنین ابزاری نمی‌توانند از آنها به طور صحیح نگهداری نموده و یا استفاده نمایند مگر اینکه در این مورد آموزش های لازم را ببینند. کارکنان مسئول بایستی ویژگیهای زیر را داشته باشند:

- دانش دقیق در مورد ابزارهای مختلف و فرآیند تمیزسازی وسایل و آگاهی از روش‌های استفاده از آنها در مراحل متعدد اجرا و نگهداری؛ و

ـ نگرش مثبت و علمی نسبت به **مطالعه مراحل متعدد خدمات** مسئول بـه منظـور بـالا بـردن کارایی و استفاده اقتصادی از زمان و انرژی.

مؤسسات مختلف، تسهیلات مادی گوناگون را برای اهداف متنـوع تولیـد مـی‌کننـد و ایـن تـسهیلات توسـط عاملان مختلف عرضه می‌شوند. این تسهیلات اغلب به طور نامنظم مورد استفاده قرار مـی‌گیرنـد و یـا هرگـز استفاده نمی‌شوند. از این رو، برحسب درجه استفاده ـ کم، زیاد و یا غلط ـ طول عمرشان کاهش می‌یابد. همـه اقلام و وسایل باید در دفتر ثبت انبار یا در یک کتاب راهنمای مشخصات و نحوه کاربرد ثبت شوند. ایـن کـار برای مدیریت منابع مادی ضروری است. همراه با این داده‌ها، شیوه‌های نگهداری و ذخیره و حفظ مواد نیز باید در این دفاتر ذکر شود.

در حالی که از منابع مادی نگهداری می‌شود، باید نیمرخی از تک تک مواد به عنوان یک بخش اساسی از مدیریت منابع تهیه شود. چنین نیمرخی می‌تواند وضعیت همه وسایل و ابزار مهم را از نظـر کیفیـت و کمیـت تشریح کند. بر این اساس، یک مدیر می‌تواند تصمیم بگیرد که کدامیک از اقلام موجود یا ذخیره شده در انبـار باید تعمیر، جایگزین، تعویض و یا نگهداری شود.

۱ـ۴ـ۳ منابع علمی[1]

منابعی که اغلب بر پایه عقاید، ایده‌ها، و تصورات هستند و برنامه درسی، روشهای مطالعه، نو آوریها و تجربیات را شامل می‌شوند، جزء این دسته قـرار مـی‌گیرنـد. هـر سـازمانی همچـون یـک فـرد، شخـصیت، فرهنـگ و ارزش‌های خاص خودش را دارد که برای کارکرد صـحیح و مـدیریت اثـربخش مؤسـسه، منحـصر بـه فـرد و تأثیرگذار هستند و سبب ایجاد انگیزش و خودباوری در بین افراد می‌شوند. همه این ویژگی‌ها احـساس تعلـق، همدردی و خودرضایتی را برای کار و اجرای پروژه‌ها و برنامه‌ها در میان پرسنل مؤسسه ایجاد می‌کنند.

این منابع اگر چه ماهیت عقلایی و معنوی دارند ولی تأثیر چشمگیری بـر پیـشرفت تحـصیلی و عملکـرد دانش آموزان، معلمان و دیگر کارکنان خواهند گذاشت. با وجود چنـین تـسهیلاتی، تـلاش منـابع انـسانی بـه حداکثر می‌رسد و کاربرد منابع فیزیکی نیز بهینه می‌شود. از این رو، همه این منابع دارای یـک ارتبـاط داخلـی هستند و به طور کلی سبب رشد و پیشرفت مؤسسه آموزشی می‌شوند.

۱ـ۵ جنبه‌ها و ابعاد، اهداف و کارکردها

سه جنبه اصلی مدیریت آموزشی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی (PEE)[2] هستند که شبیه سه بازوی یک مثلـث

1- Academic Resources
2 - Planning, Execution, Evaluation

می‌باشند (موهانتی، ۲۰۰۵). پنج جنبه برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی و ارزشیابی (PODCE)[1] در مجموع حدود مدیریت آموزشی را تشکیل می‌دهند.

برنامه‌ریزی: اولین جنبه مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی است که اشاره به کارکرد اساسی "چگونگی انجام" دارد و مشخص می‌کند که اهداف چگونه تحقق می‌یابند. قبل از شروع یک شغل خاص یا اجرای هر پروژه، شخص یا مسئول یا زمامدار امور ملزم به تصمیم‌گیری در مورد روش‌ها و استراتژی‌ها برای دستیابی به اهداف به نحو اثربخش و کارآمد است. بدین معنی که برنامه‌ریزی باید برای اداره همه تشکیلات انجام شود و به همین دلیل آگاهی از حقایق و داده‌های بنیادی و پیش زمینه، ضروری هستند. طبیعتاً این وضعیت باعث می‌شود تا برنامه‌ریزی بر پایه تحقیق و بررسی انجام گیرد. تصمیم‌گیری در زمینه برنامه‌ریزی و مدیریت نباید شتابزده صورت گیرد.

برنامه‌ریزی پیشرفته باید دموکراتیک، علمی و غیر متمرکز باشد. بدین معنی که همه افراد مرتبط، در فرآیند برنامه‌ریزی مشارکت کافی داشته باشند. تصمیماتی که بر دیگران تأثیرگذار هستند باید با مشورت آنها اتخاذ شوند. برای این منظور، برنامه‌ریزی "بنیادی" توصیه شده است که به معنی برنامه‌ریزی از پایین به بالا است. تصمیمات باید در درون گروه اتخاذ شوند. چیزی نباید از بالا تحمیل شود بلکه بایستی همه چیز از پایه وارد شود. این نوع برنامه‌ریزی معمولاً روحیه مضاعف، جدیت و انگیزش بالا برای کار و موفقیت مؤسسه را ارتقاء می‌دهد. بسته به اهداف و اندازه ابعاد، برنامه‌ها ممکن است بلند مدت، میان مدت و یا کوتاه مدت باشند.

سازماندهی: سازماندهی یکی از وظایف بسیار مهم مدیر آموزشی است و به عنوان فرآیندی برای اجرای برنامه‌ها و دستگاهی برای انجام کارها عمل می‌کند. طبق تعریف، سازماندهی عبارت است از فراگرد نظم و ترتیب دادن به کار و تقسیم و تخصیص آن بین اعضای سازمان به طوری که هدف‌های سازمانی به صورت اثربخش تحقق پیدا کنند (علاقه بند، ۱۳۸۵). منابع انسانی و مادی عناصر متفاوت و متعددی هستند که باید انتخاب، مرتب و به کار گرفته شوند تا کارها صورت پذیرند. یک سازمان ضعیف نتایج زاید و بدی به دنبال خواهد داشت و سازمان کارآمد بروندادهای خوب و موفقی را ارائه می‌دهد. روابط میان فردی نیز باید بهبود یابد تا یک سازمان، اثربخش و مطلوب شود. از این رو، هر سازمان رسمی باید توسط شبکه‌ای غیر رسمی از روابط و تماس‌های فردی، حمایت و تقویت شود.

در کنار اینها، روش‌ها و ابزارهای زیادی برای بهبود سازماندهی وجود دارد. یکی از آنها تمرکززدایی، یعنی محول کردن حداکثر مسئولیت به سطح عملیاتی است. باید تفویض قدرت به افراد زیر دست صورت پذیرد و استقلال زیادی نیز برای انجام مسئولیت‌ها به آنها داده شود. راه دوم، مسطح نمودن ساختار سلسله مراتبی مدیریت بوسیله کوتاه نمودن مسیرهای ارتباطی عمودی از طریق تماس‌های غیررسمی و مباحث آزاد و صریح

1- Planning, Organization, Direction, Coordination, Evaluation

است. باید کارکنان سطح عملیاتی در تصمیم گیری‌ها دخالت داده شوند. از این رو، سومین نکته یعنی دخالت دادن حداکثر افراد در تعیین اهداف، برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم گیری‌ها پدیدار می‌شود. چهارم، ایجاد یک گروه کاری کوچک با مسئولیت‌های تعریف شده جهت برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها و طرح‌ها، گام بلندی را در اثربخشی و کارآیی مدیریت بر می‌دارد. بعلاوه، استفاده از نظرات و داوری‌های کمیته‌ها در برنامه‌ریزی و هماهنگی باید تشویق گردد. پنجم، توسعه خدمات ویژه، مشورتی و مشاوره‌ای نیز باید به طور مناسب در سازمان تدارک دیده شود (در مورد سازماندهی، در فصل سوم بیشتر بحث خواهیم نمود).

هدایت: برای مدیریت و تصمیم گیری، وجود اقتدار، الزام و یا یک رویه به منظور هدایت و ارشاد امور اساسی است. بعد از دو بعد برنامه‌ریزی و سازماندهی، صدور دستورات و جهت دهی برای انجام کارها و پیاده نمودن طرح‌ها و برنامه‌ها مطرح می‌شود. به همین دلیل هدایت کارکردی اساسی در مدیریت است. طبیعتاً، هدایت به رهبری و تصمیم‌گیری اشاره دارد که عناصر مهمی در مدیریت هستند. مدیریت دموکراتیک به دنبال رشد رهبری در هر فرد طبق علایق، نیازها و قابلیتهای او است. دموکراتیک کردن مدیریت سبب غرور، لذت و رشد در بین افراد سازمان می‌شود.

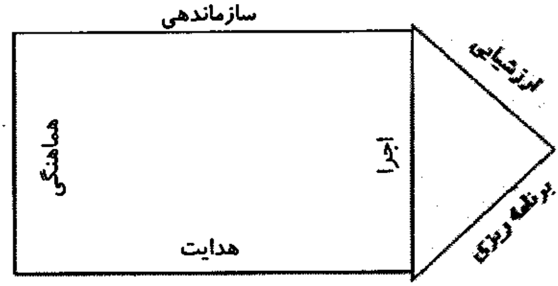
هماهنگی: از آنجایی که منابع متعددی برای دستیابی به اهداف آموزشی در دسترس قرار می‌گیرند، هماهنگی و همکاری بین آنها الزامی است. همه تسهیلات و خدمات نیاز به نوعی اتحاد و توازن دارند. انواع متفاوت منابع باید با یک روش اثربخش با یکدیگر مرتبط و هماهنگ شوند.

ارزشیابی: آخرین ولی نه کم اهمیت ترین جنبه مدیریت آموزشی، ارزشیابی است که به صورت کوتاه مدت یا طولانی مدت و رسمی یا غیررسمی انجام می‌شود. همانطور که تجربیات گذشته مفید بودن ارزشیابی را برای مدیریت مؤسسات آموزشی نشان داده اند، ارزشیابی، موفقیت یا شکست مؤسسه را در دستیابی به اهداف، به تصویر کشیده و برای بهبود و اصلاح لازم است. بهره مندی از عوامل داخلی و خارجی مؤسسه در فراگرد ارزشیابی برای تحقق نتایج و کارکردهای افراد مرتبط با مدیریت امری مطلوب است. سیستم‌ها و خرده سیستم‌های گوناگون در زمان‌های متعدد باید مورد ارزیابی و بازنگری قرار گیرند. ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و کارکرد معلمان باید با یک روش جامع و پیوسته انجام گیرد.

این پنج جنبه‌ی مدیریت آموزشی با یکدیگر در ارتباط هستند. همانگونه که گود[1] (۱۹۶۳) نیز خاطر نشان می‌کند: «همه این تکنیکها و روندها در عملکرد سازمان آموزشی طبق اساسنامه‌های آن به کار گرفته می‌شوند».

به نظر نگارنده، این پنج عنصر مدیریت را که ارتباط نزدیکی با سه مرحله یک پروژه یعنی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی دارند، می‌توان در شکل زیر نمایش داد:

1- Good



شکل ۱-۱: فرآیند مدیریت

شکل بالا نشان می‌دهد که اجرا با سه عنصر اساسی یعنی هدایت، هماهنگی و سازماندهی در ارتباط است و فرآیند مدیریت تعداد زیادی از عناصر انسانی، مادی و یا علمی را شامل می‌شود که قابلیت و جایگاه خاص خود را داشته و با یکدیگر همکاری دارند. هر عنصر، هر چند هم کوچک باشد، با سایر عناصر ترکیب می‌شود و کل فرآیند را شکل می‌دهد. شبیه حلقه‌های یک زنجیر، هر عنصر در طول زنجیر دخالت خاص خودش را دارد. اگر یک حلقه ضعیف شود، کل زنجیر شکسته خواهد شد. به طور قیاسی، فرآیند مدیریت شامل تعداد زیادی عنصر می‌شود که فقط نظری نبوده و جنبه عملی نیز دارند و دارای ارتباط و وابستگی داخلی نزدیکی با هم هستند. همه آنها، جنبه‌های متفاوت یک فرآیند هستند. البته مدیریت، فرآیندی پیچیده است. رشد کلی و موفقیت سیستم بستگی به دوام و توسعه عناصر و جنبه‌های فردی دارد. به همین دلیل است که می‌گوییم کارآیی یک مدیر بستگی به چگونگی استفاده او از همه عناصر و چگونگی تشویق و تسهیل رشد و مشارکت همه افراد دارد.

از آنجایی که آموزش و پرورش فرآیندی مادام العمر است، مدیریت آن به کل زندگی انسان - از طفولیت تا بزرگسالی - مربوط می‌شود. این فرآیند از عوامل روانی و سیاسی تشکیل شده است و لذا مدیریت آن پیچیده، چند بعدی و چند رشته‌ای است. در یک کلام می‌توان گفت که مدیریت آموزشی با زندگی انسان عجین است.

اساساً هدف مدیریت آموزشی غنابخشی یک روش مناسب در زمان و مکان مناسب است. به منظور دستیابی به این امر، به طور طبیعی هر سه دسته از منابع - انسانی، مادی و علمی - با هم جمع شده و توسط مدیر به کار گرفته می‌شوند. در کنار اینها، لازم است که از اثربخشی، کیفیت مطلوب و استاندارد این منابع اطمینان حاصل شود.

اهداف مدیریت آموزشی می‌توانند از دو زاویه نگریسته شوند: اجتماع و افراد. بسیاری از نویسندگان اهداف و آمال آموزش و پرورش را به عنوان مدیریت آموزشی در نظر می‌گیرند. اما بایستی توجه شود که مدیریت اساساً به "انجام کارها" یا "به کار انداختن سیستم" مربوط می‌شود؛ یعنی اطمینان حاصل نمودن از کارکرد صحیح یک مؤسسه آموزشی در دستیابی به اهداف و آمال تعلیم و تربیت.

همانطور که پیش تر گفته شد، کارکردهای مدیریت آموزشی می‌توانند طبق جنبه‌های متعدد آن تعیین شوند. این کارکردها شامل:

الف) برنامه‌ریزی و بیان "چگونگی انجام"[1]

ب) سازماندهی و تفویض[2]

ج) ارشاد و تصمیم گیری[3]

د) هماهنگی و اجرا[4]

ه) ارزیابی و بازنگری[5]، هستند.

الف) برنامه‌ریزی و چگونگی انجام: برنامه‌ها توسط مدیریت و با در نظر گرفتن اهداف ویژه‌ی یک مؤسسه آموزشی تعیین می‌شوند. به این ترتیب معلوم می‌شود که سازمان و پرسنل چگونه باید کار کنند و چگونه باید کارکنان را برای برآوردن نیازهای سازمان به کار گمارد. بدین منظور، لازم است که تصمیمات بر پایه‌ی حقایق و اطلاعات موجود و بدون هر گونه جهت گیری، پیش داوری، دخالت سیاسی و تنگ نظری‌های محلی اتخاذ شوند. برنامه‌ریزی باید هدف مدار و به طور علمی و نه به صورت مستبدانه و خیالی انجام شود. برنامه‌ریزی باید دموکراتیک و همچنین مساوات طلبانه و اجتماعی باشد و پیشرفت فردی را ارتقاء بخشد.

ب) سازماندهی و تفویض: وظایف و مسئولیت‌های مدیریت باید به شکل صحیح مشخص شوند. این وظایف و مسئولیت‌ها ممکن است از شناسایی اهداف، تهیه برنامه‌ها، اتخاذ سیاست‌ها، تعیین پرسنل، تدارک تسهیلات و شناسایی منابع مالی تا گزینش و پیشرفت تحصیلی دانش آموز را در برگیرند. لازم است که بعضی از مسئولیت‌ها و اختیارات به افراد و مأموران شایسته یا دفاتر و مؤسسات تحت نظارت تفویض شوند تا از نتیجه اثربخش اطمینان حاصل شود. تمام پرسنلی که در سیستم کار می‌کنند باید طبق اهداف، فلسفه، برنامه‌ها و طرح‌های یک مؤسسه یا یک سازمان گام بردارند. ممکن است همکاری و خدمات متخصصان و مشاورانی که خارج از سیستم یا آموزشگاه کار می‌کنند ضروری باشد. به منظور عملکرد اثربخش و مفید یک آموزشگاه یا مؤسسه آموزشی، باید فرهنگ کاری مناسب توسعه یابد، شرایط درست انجام کار فراهم گردد،

---

1 - Planning and "Do – how"
2 - Organizing and Delegating
3 - Directing and Policy - Making
4 - Co-ordinating and Operative
5 - Evaluating and Reviewing

هماهنگی مطلوب و شفاف سازی برقرار شود، روابط حسنه و مطلوب ایجاد و بالاخره روحیه و انگیزه کافی در سیستم برپا گردد.

ج) هدایت و تصمیم گیری: مدیریت مستلزم هدایت افراد به رویه‌ای واحد است که برنامه‌ها و طرح‌های مؤسسه طبق آن انجام شوند. رویه ممکن است اهداف مؤسسه، برنامه‌های کار، روش‌ها و استراتژی‌ها، زمانبندی بودجه و غیره را شامل شود. رویه‌ها و کانال‌های هدایت گر مشخصی در اساسنامه‌های سازمان تعیین شده و اعمال و مقررات یک مؤسسه آموزشی برحسب اهمیت، اندازه و حجم کار معین می‌گردند. با توجه به نیازها و شرایط جدید ممکن است اصلاحات و تغییراتی در رویه‌ها و روند هدایت و جهت‌دهی افراد به وجود آید.

د) هماهنگی و اجرا: برنامه‌ها و طرح‌ها تنها از طریق هماهنگی منابع و عوامل گوناگون قابل اجرا خواهند بود. مسئولیت‌هایی که به یک کارمند یا کارگزار تفویض می‌شوند باید بتوانند به طور مناسب، به موقع و بدون هر گونه محدودیت و تنگنایی انجام گیرند. به همین دلیل باید ارتباط عمودی و افقی بین افراد بدون هر گونه مانعی برقرار باشد؛ روابط انسانی به طور مطلوب حفظ شوند و فعالیت‌ها و تکالیف به اندازه کافی مشخص و معلوم گردند. برای دستیابی به این مقصود لازم است فهم متقابل و هماهنگی کافی، تبادل اطلاعات، مشارکت کارکنان و روابط حسنه در بین عوامل و کارگزاران سازمان وجود داشته باشد.

ه) ارزیابی و بازنگری: انجام ارزشیابی و تشخیص در مورد همه‌ی جنبه‌های مدیریت – برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی و اجرای طرح‌ها – ضرورت دارد. برون دادها باید ارزیابی شوند و روند پیشرفت نیز در زمان‌های متفاوت بررسی گردد. چنین ارزشیابی ممکن است سازنده و مفید باشد. ارزشیابی را می‌توان به صورت داخلی و با کمک پرسنل درگیر در فرآیند و یا به صورت خارجی و با کمک متخصصان خارج از سیستم انجام داد. چنین ارزشیابی و بازنگری به شناسایی قوت‌ها و ضعف‌ها، تسهیل امور و رفع موانع کمک می‌کند و در صورت بروز مشکل، دریافت بازخورد، فرد مسئول یا سازمان را قادر می‌سازد تا پیشرفت و تعدیل‌های مطلوب را در برنامه‌ها و طرح‌ها اعمال نماید.

۱ـ۶ دامنه مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی به مدیریت مؤسسات که در آنها انسان‌ها و مواد با همدیگر برای دستیابی به اهداف به کار گرفته می‌شوند، می‌ماند. این نوع مدیریت بیشتر به انسان‌ها، تأثیرات آنها بر یکدیگر و روابط بین آنها مربوط می‌شود تا بر عناصر فیزیکی. روابط انسانی ـ که اموری اجتماعی‌اند ـ کلید اجرای مدیریت آموزشی به حساب می‌آیند. از آنجایی که رفتار انسانی به طور دقیق غیر قابل پیش بینی است و اینکه شرایط اجتماعی ایستا

نیستند، اصول و ساختار مدیریت آموزشی همیشه انعطاف پذیر و تکاملی اند. ما نمی‌توانیم و نباید روابط ماشینی و ریاضی دنیای مادی را در حوزه مدیریت آموزشی به کار ببریم. مدیریت آموزش و پرورش در مرحله اول با تجربیات سازمانی و اجتماعی انسانهای نسل قبلی در ارتباط است. همانطور که ماکرجی[1] (۱۹۶۲) به درستی گفته است، «می‌توان برای تحلیل امور، وجوه و ابعاد زندگی آدمی را در قالب فرمول‌های سخت و خشک قرار داد ولی باید آگاه بود که فرمول‌ها فقط به درد دنیای فیزیکی می‌خورند نه انسان‌ها».

به طور خلاصه می‌توان گفت مدیریت آموزشی تشکیلاتی انسانی است که به وسیله‌ی عوامل تاریخی، فلسفی، جامعه شناسی، سیاسی و روانشناسی کنترل می‌شود. علاوه بر این، آموزش و پرورش فرآیندی مادام العمر و مدیریت آن با کل زندگی انسانها از نوزادی تا بزرگسالی سر و کار دارد. بنابراین، مدیریت آموزشی با زندگی انسان پیوند خورده و تحت تأثیر عناصر متعدد آن پیچیده تر می‌شود. همانطور که دواکر[2](۱۹۶۲) خاطر نشان می کند «تفاوت اساسی مدیریت آموزشی با مدیریت بازرگانی این است که مدیریت آموزشی فرآیندی انسانی است که به وسیله عوامل متعددی کنترل و تأثیرگذار می‌شود. همچنین مدیریت آموزشی از این جهت با دیگر مدیریت‌ها متفاوت است که با توسعه شخصیت انسانی ارتباط دارد. مدیریت آموزشی باید به کل زندگی انسانی از دوران کودکی تا بزرگسالی توجه کند و بدین جهت، وظیفه دشوار و حساسی را به عهده گرفته است».

۱ـ۲ Educational Management(EM) دربرابر Educational Administration (EA)

دو اصطلاح EM و EA به طور مساوی و مترادف استفاده می‌شوند. اگر چه تمایز ظریفی بین این دو اصطلاح وجود دارد، لیکن این دو مفهوم کم و بیش به یک معنی هستند. همانطوری که همه می‌دانند EA مفهوم قدیمی و سنتی است که بیشتر بر شدت قوانین و مقررات، اهداف و آمال، برنامه‌ها و طرح‌های یک مؤسسه آموزشی تأکید دارد. این واژه اکثراً در بردارنده مفهومی بوروکراتیک از امور است و نتایج آن خیلی قابل اندازه‌گیری نیستند.
از طرف دیگر EM واژه کاملاً جدیدی است که بیشتر بر تمرکززدایی امور، روندهای دموکراتیک و مشارکتی تأکید دارد. اهدافی که به وسیله‌ی یک مؤسسه آموزشی تنظیم می‌شوند توسط مدیریت و از طریق تلاش‌های به هم پیوسته‌ی همه پرسنل از پایین‌ترین سطح تا بالاترین سطح یک سازمان حاصل می‌شوند. EM اکثراً ماهیتی دموکراتیک و نوآور دارد. بازده همه این تلاش‌ها به وسیله مدیران آموزشی اندازه‌گیری و تشخیص داده می‌شود.

1 - Mukherjee
2 - Dewakar

در نتیجه می‌توان خاطر نشان ساخت که همه جنبه‌ها و کارکردهای EM، کم و بیش در EA وجود دارند. برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، هماهنگی و ارزشیابی (PODCE) هم در EM و هم در EA قابل اجرا هستند و با درجات متفاوتی از تأکید در هر دو مفهوم ارائه می‌شوند.

EM بیشتر حرفه‌ای است و با کمیت وسیعی از اصول و مفاهیم، تئوریها و نظریات علمی حمایت می‌شود در صورتی که EA ذهنی است و اغلب به وسیله قواعد عملی هدایت می‌شود. اولی اساساً نتیجه محور و مبتنی بر جوابگویی است که در آن به آموزش ضمن خدمت، اخلاقیات کاری، و رشد حرفه‌ای اهمیت داده می‌شود (موهانتی، ۲۰۰۵). تحقیق و توسعه (R & D)[1] جایگاه مهمی در EM دارند و بر همه پرسنل از برنامه‌ریزی و اجرا تا ارزشیابی و بازخورد، همگانی ساختن EM، ارتقاء فرهنگ مشارکت و اخلاقیات کاری متجانس تأثیر می‌گذارند. در قسمت رهبری، در مورد این دو اصطلاح و تفاوت بین آنها بیشتر صحبت خواهیم کرد.

نتیجه‌گیری

اثربخشی یا موفقیت یک مؤسسه آموزشی به طور ذاتی بستگی به این دارد که مدیر چگونه قادر به رشد و اعتلای مأموریت سازمانی، فرهنگ و سنت خود برای رویارویی با چالش‌های گوناگون و دست یابی به اهداف ویژه خواهد شد.

نخستین هدف مدیریت آموزشی ایجاد جو غرور، لذت و رشد در میان کسانی است که منابع انسانی سازمان را تشکیل می‌دهند تا طرح‌ها و برنامه‌های گوناگون را جامه عمل بپوشانند. دانش آموزان، معلمان و سایر افراد دخیل در یک موسسه آموزشی طبق قابلیت‌ها و علایقشان کار می‌کنند و رشد می‌یابند. اینان نه تنها فرهنگ و شرایط کاری نیرومند و دلپذیری را فراهم می‌کنند بلکه همچنین رشد حرفه‌ای و آموزشی معلمان را ارتقاء داده و به طور کلی نتایج آموزشگاه را به نقطه حداکثر می‌رسانند.

مدیریت توسعه منابع انسانی مسئله پیچیده ای است که شامل تعیین نیازهای دقیق، ارزیابی بالقوه، استخدام، کاریابی، رشد حرفه‌ای، تصمیم گیری، مدیریت انگیزش، و در نهایت تعارضات و مشارکت می‌شود. مدیران آموزشی باید نسبت به همه مسائلی که در برگیرنده روابط انسانی است، حساس بوده و گام‌های جدی و سریعی را جهت رفع مشکلات، غلبه بر تنگناها و ارتقاء مناسبات مشترک و ارتباطات صحیح بر دارند به نحوی که اهداف سازمانی بتوانند از طریق اقدام اثربخش و کارآمد کارکنان حاصل شوند.

مدیریت منابع مادی، مدیریتی کوتاه مدت یا موقتی نیست. این مدیریت فرآیندی چند بعدی، طولانی مدت و دائمی است. مدیریت باید درجه نیاز به مواد و منابع لازم برای تهیه و تدارک آنها را تعیین کند. به دلیل انفجار اطلاعات در حوزه‌هایی همچون علم و تکنولوژی، هنر، ادبیات و علوم انسانی، همه کارکنان به آموزش و کارآموزی در ادوار مختلف نیاز دارند تا بتوانند به آخرین پیشرفت‌ها و مهارت‌ها مجهز شوند و بدانند که چگونه می‌توانند به صورت اثربخش و کارآمد منابع مادی را مورد استفاده قرارداده و حفظ کنند.

1- Research & Development

فصل دوم

تئوریها و مکاتب مدیریت

۲ـ۱ معنا و ماهیت تئوری[1]

تالکوت پارسونز (به نقل از کیا، ۱۳۷۷، ص ۳۳) اهمیت تئوری در تکوین دانش منظم را مورد بحث قرار داده، می‌گوید «مهمترین شاهد بلوغ در یک علم، وجود تئوری منظمی است که در آن علم ایجاد می‌گردد. این تئوری شرح خصوصیات مفاهیم عمومی علم، نوع و درجه تلفیق منطقی بین عوامل متشکل آن، و طریقی که آن علم در تحقیقات تجربی به کار می‌رود را شامل می‌شود». در گذشته تئوری بر حسب ارزش‌ها و معیارهای ارزش محورانه فهمیده می‌شد. به همین دلیل تفکر و ایده اولیه تئوری مبتنی بر "بایست‌ها" یعنی تعیین چگونگی رفتار و عمل شخص بود. بعداً تئوری به صورت‌های مختلفی تعریف شد. بعضی آن را نوعی تفکر و تعمق یا فرض تعریف کردند. اما تعدادی از نویسندگان و متخصصان آموزشی، تئوری را به صورت زیر تعریف کردند که مورد قبول بسیاری از اندیشمندان حوزه‌های مختلف علمی قرار گرفت.

در ابتدا فیگل[2] (۱۹۵۱) تئوری را از لحاظ فکری تعریف کرده و می‌گوید: «من تئوری را به عنوان مجموعه‌ای از مفروضات می‌دانم که از آنها مقدار زیادی قوانین تجربی محض توسط رویه‌های ریاضی منطقی می‌تواند مشتق شود. بنابراین، تئوری توضیحی برای این قوانین تجربی ارائه می‌دهد و موضوعات نسبتاً ناهمگن مشخص شده به وسیله این قوانین تجربی را متحد می‌سازد».

چنین مفروضات یا اصولی مستقیماً از یافته‌های دقیق ساخته و مشتق نمی‌شوند. با این حال، طبق نظر بعضی از مدیران یا متخصصان، اینها بیان واقعیت هستند. بنابراین، این اصول اموری نظری و شهودی هستند. به عنوان نمونه می‌توان به پائول مورت[3] و دونالد روس[4] (۱۹۴۶) اشاره کرد که نظراتشان را در کتاب "اصول

1- Theory
2- Feigl
3- Paul Mort
4- Dounald H. Ross

مدیریت مدرسه" بیان کرده اند. در اینجا لازم به ذکر است که اصول، معمولاً با شغل مرتبط هستند در صورتی که یک تئوری معمولاً به یک حرفه مرتبط می‌شود.

به منظور بسط تئوری، تعدادی مفروضه و یا نتیجه‌گیری از مجموعه اصولی که از طریق مشاهده پدیده‌های معین حاصل شده‌اند، فراهم می‌گردد. سپس این مشاهدات به طور مناسب مرتب، سازماندهی و تبدیل به مفاهیم جامعی می‌شوند که معتبر و هدفمند اند و از اصولی که شامل یک مجموعه از مفروضات اند، پایاتر می‌باشند. متفکران علوم اجتماعی معتقد هستند که اساس هر حرفه باید مبتنی بر یک تئوری باشد. طبق نظر گریفیث[1] (۱۹۵۹)، تئوری کاملاً مترادف با مفروضات ذهنی نبوده و جنبه عینی نیز دارد. طبق نظر وی «تئوری اساساً مجموعه‌ای از مفروضات است که از قوانین و اصول تجربی استخراج می‌گردد، گر چه لزوماً قانون نیست و نمی‌تواند از طریق آزمایش مستقیم اثبات شود». به عنوان مثال در این خصوص می‌توان به گتزلز[2] اشاره کرد که نظرات خودش را در کتاب "تئوری اداری در آموزش و پرورش" آورده است. کتابی که در آن برای رشد تئوری اش، مفروضات زیادی ارائه کرده است. پاره‌ای از مفروضات مورد استفاده وی به قرار زیر هستند:

- مدیریت آموزشی در درون یک فرهنگ اجرا می‌شود.
- هر فرهنگ، دارای سیستم اجتماعی خاص خود است.
- هر نظام اجتماعی دارای مؤسساتی است که کارکردهای تخصصی معینی انجام می‌دهند.
- هر مؤسسه نقشی دارد که طبق موقعیت اش آن را انجام می‌دهد.
- نقش‌ها بر حسب انتظارات مؤسسات تعریف می‌شوند.
- مؤسسات بخشی از سیستم اجتماعی هستند.
- هر سیستم اجتماعی افرادی دارد.
- افراد در مؤسسات کار می‌کنند.
- افراد شخصیت‌های خاص خودشان را دارند.
- هر شخصیتی، مجموعه مقرراتی را برای ارضاء نیازهای خودش دارد.
- مقررات از فرهنگی که فرد در آن زندگی می‌کند، متأثر می‌شوند.

با عنایت به مفروضات فوق، گتزلز تئوری $B = R \times P$ را ارائه می‌دهد که درآن رفتار را حاصل تعامل مشترک شخصیت فرد و انتظارات یک مؤسسه می‌داند. یعنی:

1 - Griffiths
2 - Getzels

شخصیت[1] × نقش[2] = رفتار[3]

به هر حال می‌توان علل استفاده از یک تئوری مدیریتی را در موارد زیر جسجو نمود:

۱) حل مشکلات: یک تئوری، بدیل‌های موجود را برای حل یک مشکل که در موقعیت‌ها و زمینه‌های واقعی رخ داده است، مطرح می‌کند. گریفیث نیز در این مورد معتقد است که «مدیریت آموزشی باید به تئوری همچون یک ابزار راهنمایی کننده بنگرد. مدیران، تئوری را برای برآورده نمودن نیازهای محسوس و حل مشکلات ویژه به کار می‌برند».

۲) سازماندهی برنامه‌های حرفه ای: مدیریت آموزشی یک حرفه توسعه یافته است. افرادی که نقش مدیر آموزشی را ایفاء می‌کنند باید در یک دوره زمانی آموزش دیده و راهنمایی شوند تا رشد حرفه‌ای آنان بهبود یابد. آنها نیاز دارند تا برای روزآمد سازی اطلاعات خود با تغییرات مطلوب به طور اثربخش سازگار شوند. مدیریت فرآیند پیچیده‌ای است که دانش و مهارت زیادی را شامل می‌شود. تئوری، بصیرت‌ها و عقاید مورد نیاز در مورد اقدامات رایج در یک زمان یا در موقعیت‌های ویژه را برای مدیران فراهم می‌کند تا آنها بتوانند برنامه‌های متعدد را به صورت اثربخش سازماندهی کنند.

۳) فراهم ساختن مجموعه دانش به روز در رشته‌های گوناگون: تئوری‌های مدیریت آموزشی مدیران را قادر می‌سازند تا حجم زیادی دانش را ـ که از موضوعات و رشته‌های علمی مختلف نظیر تاریخ، سیاست، علوم، ادبیات، جامعه شناسی، روانشناسی و مانند آن مشتق می‌شوند ـ فرا گیرند. به دلیل انفجار دانش، بعضی از داده‌ها یا اطلاعات ممکن است منسوخ شوند اما جهت یابی و اصلاح لازم، خیلی سریع در تئوری اعمال می‌شود تا اینکه فنون و مهارتهایی برای مدیران فراهم گردد.

۴) برنامه‌ریزی مدیران آینده: یک تئوری مدیریتی به مدیران آینده کمک می‌کند تا وظایف و مسئولیتهایشان را با اثربخشی هر چه بیشتر انجام دهند. تجربیات آنان به کمک تئوری نظام مند شده و برای حل مشکلات متعددی که در زمان‌های مختلف پیش روی فرد و سازمان قرار می‌گیرند، راهنمای مناسبی هستند. به همین دلیل، رفتار مدیریتی طبق موقعیت‌های عملی و بر اساس چالش‌های موجود اصلاح می‌گردد.

1 – Personality

2 – Role

3 – Behavior

۲ـ۲ سناریوی کلی

تئوری‌ها یا مکاتب مختلفی در حوزه مدیریت آموزشی پدیدار شده‌اند تا بتوانند از مدیریت آموزشی به عنوان یک وسیله اثربخش استفاده کرده و به اهداف و پیشرفت‌های آموزشی دست یابند. این نظریات، دارای پیچیدگی و تعدد بسیار بوده و بعضی وقت‌ها حالت‌های سردرگمی و ضد و نقیض گویی در فرد بوجود می‌آورند. به همین دلیل است که نویسنده‌ای همچون‌هارولد کونتز[1] (به نقل از موهانتی، ۲۰۰۵، ص ۵۹) این وضعیت را "جنگل تئوری مدیریت" می‌نامد. با این وجود مطالعه دیدگاه‌های گوناگون مدیریت آموزشی نگرش عمیقی را در مورد انواع متفاوت مدیریت و تفکرات رایج در حوزه آموزش و پرورش در فرد ایجاد می‌کند. همچنین این امر می‌تواند باعث بهبود مدیریت آموزشی سنتی و افزایش اثربخشی و کارآیی سیستم شود.

همراه با انقلاب صنعتی، رشد علوم و تکنولوژی، توسعه تفکرات روانشناختی و جامعه شناختی، و پیدایش وسایل و روش‌های ارتباطی جدید، شیوه‌های نوین مدیریتی ارائه و مکاتب فکری متفاوتی متولد شدند. به تدریج مدیریت، ابعادی حرفه‌ای و چند رشته‌ای پیدا نمود. در عصر جدید، تئوری‌ها و اصول مدیریت تنها محدود به مراکز بازرگانی و صنعتی نیستند بلکه به صورت عام برای همه انواع فعالیت‌های انسانی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی به کار گرفته می‌شوند. در این فصل تئوری‌ها و اصول مرتبط با مدیریت آموزشی را ارائه کرده و خواهیم دید که چگونه انواع فنون و راهبردهای مدیریت می‌توانند به طور مفید، در زمینه آموزش و پرورش و به ویژه در عرصه مدیریت آموزشی، اجرای برنامه‌ها و طرح‌ها و عملکرد مؤسسات و کارکنان استفاده شوند.

۳ـ۲ طبقه‌بندی تئوری‌های مدیریت

طبقه بندی‌های مختلفی در مورد تئوری‌های مدیریت وجود دارد. بر اساس مطالعات انجام شده در دهه ۹۰ میلادی و اوایل قرن بیست و یکم، در آخرین طبقه بندی، تئوری‌های مدیریت به سه گروه اصلی به شرح زیر تقسیم شده‌اند (خورشیدی، ۱۳۸۲):

الف) نظریه‌های سازمانی، رسمی، کلاسیک، عقلانی، نوگرایی(مدرنیته)، بوروکراسی، اداری، مدیریت علمی، تصمیم گیری، وظیفه مداری، نظریه مدیریت خودکامه، سطح فنی تامپسون، نظریه کار به عنوان نیاز مادی، نظریه دوره توحش، بردگی و خدمتگزاری، نظریه لارنس آپلی، عدم بلوغ آرگریس، سیستم یک لیکرت، مکاتب توصیفی ـ تجربی و انطباقی، نظریه پوزیتیو (مثبت گرایی)، رهبری آمرانه (تئوری مسیر ـ هدف)، طراحی مکانیکی برونز و استاکر، نظریه غیر اثربخش (سازشکار، خودکامه، موعظه گر، گریز پای)، وظیفه مدار، دستوری، سازمان‌ها به مثابه سیستم‌های حقوقی، نظریه X و... .

1- Harold Koontz

ب) نظریه‌های انسانی، غیررسمی، نئوکلاسیک، طبیعی، فرانوگرایی(پسامدرنیته)، نهضت روابط انسانی، رابطه مدار، مشاوره‌ای، مشارکتی، نظریه Y، نظریه پارسونز، بارنارد، نظریه سلزینک، نظریه لارنس و لورش، نظریه اثربخش، سطوح مدیریتی تامپسون، تئوری مارکسیست، مکتب پیش تدبیری، سیستم ۲ و ۳ لیکرت، تئوری نرماتیو، رهبری حمایتی، طراحی ارگانیک برونز و استاکر، نظریه باشگاهی، نظریه سیستم‌ها به مثابه سیستم‌های حقیقی و ... .

ج – نظریه‌های ادغامی، باز، سیستمی، تیمی، نظریه اجتماعی پارسونز، نظریه ادغامی فیدلر، مدل سازمان دهی ویک، ساختار گرایی اتزیونی، تئوری Z، نظریه کار، تصمیم‌گیری گروهی، تحلیل میدان لیکرت، سازمان یادگیرنده، دگرگونی راهبردی، نظریه مینتزبرگ، اقتضایی و ... .

در قسمت‌های بعدی، به اختصار در مورد بعضی از این نظریات بحث خواهیم کرد.

۲ـ۴ سیر تحول مدیریت

در این قسمت سیر تحول مدیریت در دوره‌های مختلف تاریخی را به طور اجمالی مورد بررسی قرار می‌دهیم. این دوره‌ها عبارتند از دوره پیش از مدیریت علمی، مکتب کلاسیک، مکتب نئوکلاسیک و تئوری‌های رفتاری (خورشیدی، ۱۳۸۲).

۲ـ۴ـ۱ دوره پیش از مدیریت علمی

سازمان‌های اداری از همان آغاز زندگی اجتماعی بشر وجود داشته اند. طبیعی به نظر می‌رسد که اجتماعات اولیه بشر نیز نوعی مقررات را بر سرنوشت خود حاکم کرده باشند. شالوده سازمان‌های اجتماعی و اداره امور این سازمان‌ها بر اساس این قوانین اولیه و سلسله‌ای از آداب و رسوم ابتدایی ریخته شد. ریشه بسیاری از مباحث اداری عصر حاضر را شاید بتوان در عمق مباحث اداری این دوره آغازین از تاریخ حیات بشر جستجو کرد. متأسفانه تاریخ اداره امور سازمان‌های اجتماعی در دوره‌های ابتدایی جوامع بخوبی مدون نشده است. اما از خلال تاریخ تمدن بشر می‌توان تا حدودی به نوع فعالیتهای اداری پی برد.

در ممالکی از قبیل روم، چین و مصر نیز از زمان‌های قدیم بوروکراسی وجود داشته است. امپراطوری عظیم پادشاهان هخامنشی به خصوص در دوران کوروش وجود سازمان‌های بوروکراتیک و یا دستگاه‌های وسیع اداری را غیر قابل اجتناب می‌کرد. بدون شک یک چنین سازمانی، در زمان حکومت فراعنه مصر هم مورد احتیاج بوده است تا بتواند آثار فناناپذیری همچون اهرام مصر را بوجود بیاورد. دوران امپراطوری روم خاطره مدیران لایق را از خود به جا گذاشته است، تا آنجا که سازمان دهندگان و اداره کنندگان رومی در طول

تاریخ به شهرت زیادی دست یافته اند. چین باستان سیستم استخدامی بسیار مترقی را بنیان نهاد که تا حد زیادی امپراطوری‌های بزرگی مانند انگلستان برای طرح شالوده استخدامی خود از آن الهام گرفتند. با اینکه قرون وسطی از لحاظ سیر تکاملی اندیشه بشر و از نظر تحقیقات علمی به عنوان عصری تیره و تاریک شناخته شده است، اما شواهد تاریخی زیادی هستند که نشان می‌دهند که مطالعات اداری ارزنده‌ای نیز کم و بیش در این دوران انجام شده است. برخی از نویسندگان روش‌های سازمانی و اداری کلیسای کاتولیک روم در زمینه امور دنیایی و نه روحانی، این کلیسا را منبع الهامی برای دانشمندان مدیریت و رهبران سازمان‌های اداری و اجتماعی ممالک غرب در ادوار بعد به حساب آورده اند. در ممالک مسلمان، اسلام نقشی اساسی در ایجاد شالوده‌های رهبری نسبتاً دموکراتیک بر عهده گرفت. اسلام ضمن تأکید بر روح ایمان و وفاداری در رهبری سازمان‌های اجتماعی، بدان اکتفا نمی‌کند و تدابیر و شیوه‌های اداری و سازمانی خاصی با ضمانت اجرایی مادی و دنیایی برای تضمین حسن اداره امور مملکت و جلوگیری از انحرافات و اجحاف مأمورین حکومت و اجتناب از نتایج نامطلوب دیگر اتخاذ می‌کند. بسیاری از شیوه‌های رهبری جدید با هدف تأمین منافع سازمان اجتماعی و تضمین موفقیت رهبران سازمانی، مورد توجه علمای صدر اسلام بوده است.

۲ـ۴ـ۲ مکتب کلاسیک

مجموعه‌ای از مفاهیم تازه درباره سازمان، که هم اکنون به عنوان نظریه کلاسیک شناخته می‌شود، در اواخر قرن نوزدهم گسترش یافت. تأثیر نظریه کلاسیک سازمان هم اکنون نیز بارز و برجسته است؛ چندان که آثار آن در بسیاری از سازمان‌های پیچیده مشاهده می‌شود. در واقع مفاهیم کلاسیک سازمان در مقیاس وسیعی از سازمان‌های بزرگ و پیچیده مصداق پیدا می‌کند که تأثیر بسزایی در تکامل تمدن نوین داشته است. به طور کلی نظریه کلاسیک در سه مسیر تحول یافت: (۱) مدیریت علمی، (۲) بوروکراسی و (۳) اداری. این سه تئوری دارای فرضیات نسبتاً مشابهی بوده و تأثیر علمی آنها نیز تقریباً یکسان است. هر سه تئوری در دوره زمانی ۱۹۵۰ ـ۱۹۰۰ گسترش یافتند.

از دیدگاه نظریه کلاسیک، سازمان ساختاری از روابط قدرت، اهداف، نقش‌ها، فعالیت‌ها، ارتباطات و عوامل دیگری است که در بین افرادی که با یکدیگر به صورت گروهی کار می‌کنند وجود دارد.

۲ـ۴ـ۳ مکتب نئوکلاسیک

این مکتب یا نظریه بر پایه مکتب کلاسیک بنا شده است و در اصل همان نظریه کلاسیک اصلاح شده، کاملتر شده و به عبارتی رشد یافته است. این مکتب را جنبش یا نهضت روابط انسانی نیز می‌نامند. نظریه نئوکلاسیک بر جنبه‌های اجتماعی و روانشناسی کارکنان تأکید بیشتری دارد. در واقع، این نهضت بر این باور است که انسانها اجتماعی و خودشکوفا هستند (طرقی و اسماعیلی، ۱۳۸۶، ص ۳۷). در این نظریه، سازمان عبارت است از «مجموعه‌ای از گروه‌های انسانی که اهداف مشترکی دارند».

عناصر اصلی نظریه نئوکلاسیک را می‌توان فرد، سازمانهای غیر رسمی و مدیریت مشارکتی دانست. از جمله محدودیت‌هایی که مکتب نئوکلاسیک یا روابط انسانی دارد، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱) محدودیت قلمرو تحقیق (سعی در حل و فصل مشکلات مهم سازمانی از طریق مطالعه در گروه و نه سازمان)؛

۲) سطح تجزیه و تحلیل (تعمیم یافته‌ها در سطح فرد و گروه به منظور حل مشکلات موجود به سطح وسیع تر سازمان)؛

۳) ستیز و برخورد و مشکل قدرت (تنها علت تعارضات و برخوردها را ضعف سیستم ارتباطات، یا غیر مطلوب بودن مراودات متقابل و عدم توجه به اختلاف موجود در منافع و خواسته‌ها و تمایلات افراد و گروههای مختلف داخل و خارج سازمان می‌داند).

۲ـ۴ـ۴ تئوری‌های رفتاری

تئوری‌های جدیدی که در طی دهه‌های اخیر بوجود آمده اند تلاش کرده اند تا با ترکیب یافته‌های تئوری‌های گذشته به خصوص تئوری‌های مدیریت علمی و روابط انسانی، نظریات جامع تری را ارائه نمایند. پیروان جدید جنبش مدیریت علمی بر تصمیمات علمی، به کارگیری رایانه و ابزارهای تصمیم‌گیری تأکید دارند. نظریه پردازان امروزی روابط انسانی، در مورد بهبود و باز سازی سازمان صحبت می‌کنند و جای نظریه‌پردازان اداری را که معتقد به لزوم مطالعه مدیران به طور علمی پیش از پایبندی به اصول بودند، گرفته اند. طرفداران دو روش نسبتاً مشابه یعنی مدیریت نظام گرا و سیستمی و مدیریت اقتضایی نیز تلاش دارند تا ثباتی را برای آنچه که ما امروز درباره مدیریت می‌دانیم، فراهم آورند.

۲ـ۵ تئوریها/ مکاتب مدیریت آموزش و پرورش

تئوریها و اصول مدیریت که در آموزش و پرورش استفاده می‌شوند به صورت زیر هستند (موهانتی، ۲۰۰۵، ص ۶۰):

۱) مدیریت علمی[۱]
۲) نظریه بوروکراسی[۲]
۳) فرآیند مدیریت[۳] (نظریه اداری)
۴) روابط انسانی[۴]

1 - Scientific Management
2 - Bureaucracy Theory
3 - Management Process
4 - Human Relations

۵) علوم رفتاری[1]
۶) رویکرد نگرش کمی[2]
۷) رویکرد سیستمها[3]
۸) رویکرد اقتضایی[4]
۹) رویکرد عملیاتی[5]
۱۰) تئوریهای X، Y و Z

۲ـ۵ـ۱ مدیریت علمی

انقلاب صنعتی چشم‌اندازهای وسیعی را برای فنون مدیریت علمی فراهم نمود که به دلیل مکانیزه کردن بی‌سابقه صنایع بایستی استفاده می‌شد. یک چنین وضعیت به سرعت توسعه یافته‌ای، نیاز به توسعه و کاربرد اصول و اعمال مدیریتی جدید داشت. کارکنان بسیاری با سطوح و درجات مختلف حرفه‌ای بایستی با یکدیگر در زیر یک سقف کار می‌کردند. این قضیه متعارض با سیستم بومی سنتی هنرهای دستی و صنایع روستایی بود. افراد متفاوتی که از مکان‌ها و فرهنگ‌های مختلفی می‌آمدند، مشکلات جدیدی را برای صاحبان کارخانجات بوجود می‌آوردند. برای کارکرد مؤثر کارخانه، ساختار رسمی رشد، خطوط رسمی اقتدار توسعه و خرده سیستم‌ها و رویه‌های جاری امور برای هماهنگی و سازماندهی بیشتر تنظیم شدند. همه این عوامل سبب تولد انقلاب مدیریتی بنام "مدیریت علمی" گردید.

این نوع مدیریت به زمان استاندارد، هزینه استاندارد، استاندارد سازی فرآیند تولید، محصول استاندارد، و بالاخره تغییر جدی فرهنگ کار و نگرش مدیران و کارکنان به منظور فعالیت برای سود دو جانبه توجه ویژه دارد. نویسندگانی نظیر فردریک تیلور[6]، فرانک گیلبرت[7]، هنری گانت[8]، لیلیان گیلبرت[9] و هاریبگتون امرسون[10] در رشد مدیریت علمی دخالت داشتند.

در این میان، تیلور مهمترین نقش را داشت. مهمترین اصولی که توسط وی در مدیریت علمی بیان شده‌اند به صورت زیر هستند:

۱) ایجاد علم برای اجرای هر عمل به جای روش غیر علمی متداول؛
۲) انتخاب کارکنان طبق روش‌های علمی و تعلیم و آموزش آنها؛

1 - Behavioral Science
2 - Quantitative Approach
3 – Systems Approach
4 – Contingency Approach
5 – Operational Approach
6 - Fredrick Taylor
7 - Frank Gilberth
8 – Henry Ganth
9 - Lillian Gilbert
10 - Harribgton Emerson

۳) همکاری صمیمانه مدیر با کارکنان به منظور اطمینان بر تطابق نتایج کارشان با اصول و موازین علمی؛

۴) تقسیم تقریباً مساوی کار و مسئولیت بین مدیران و کارکنان بر اساس منطق(نجف بیگی، ۱۳۷۵).

هدف نهایی مدیریت علمی، پرورش هر یک از کارکنان و به حداکثر رساندن ظرفیت تولید اوست. این نظریه دارای محدودیت‌هایی نیز است از جمله اینکه پاداش مالی به عنوان مؤثرترین عامل بوجود آورنده انگیزه به شمار می‌رود؛ به احساسات و عواطف انسان‌ها و نقش گروه در رفتار سازمانی توجه نمی‌شود؛ اعتقاد به وجود بهترین راه انجام کار محدود است؛ روی روش علمی بیش از حد تأکید می‌شود؛ و به تضادهای سازمانی توجهی نمی‌شود.

اصولی که در این مدیریت ارائه شدند، در زمینه مدیریت آموزشی نیز به کار گرفته شدند. مدیریت علمی در آموزش و پرورش برای به کار گرفتن افراد، ماشین‌ها و مواد به منظور بهبود نتایج و شرایط کاری، مناسب است.

۲ـ۵ـ۲ نظریه بوروکراسی

این نظریه توسط ماکس وبر[1] و به منظور جلوگیری از هرج و مرج، حفظ ساختار و نظم و ثبات در سازمان‌های گوناگون سیاسی، نظامی، تجاری یا فرهنگی ارائه شد. این نظریه دارای عناصری است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

۱) ایجاد سلسه مراتب اداری؛
۲) استخدام کارکنان متخصص بنا به اصول شایستگی، کاردانی و صلاحیت فنی؛
۳) رعایت تطابق اصل تخصص با اصل تقسیم کار در استخدام کارکنان؛
۴) تدوین قوانین و مقررات و آیین نامه‌های اجرایی؛ و
۵) اختیار و قدرت قانونی و رعایت اصول روابط رسمی در جریانات اداری.

بوروکراسی برای مقابله با مشکلات بی شمار و پیچیده جامعه و یا حتی یک سازمان نسبتاً بزرگ طرح ریزی شده است. این نظریه دارای عملکردها و جنبه‌های مثبتی است که عبارتند از:

۱) **ساختار دادن به سازمان:** بوروکراسی شکل و ذات مشخصی را به وسیله ساختار، به سازمان می‌دهد و قوانین و مقررات را مشخص می‌کند.

۲) **رفتار عقلایی:** بوروکراسی رفتار عقلایی و طرز تفکر منطقی به سازمان می‌دهد زیرا قضاوتها بر اساس ملاک و مبنای مشخص انجام می‌شود.

۳) **تخصص گرایی:** بوروکراسی با اعمال تخصص و کار آزمودگی در سازمان، امکان تولید بالا را افزایش می‌دهد.

1 - Max Weber

۴) **پیش بینی از طریق قوانین، مقررات و دیگر عناصر بوروکراسی:** از طریق قوانین و مقررات و جنبه‌های حرفه‌ای، امکان پیش بینی و ایجاد و ثبات را برای فرد فراهم می‌سازد.
۵) **دموکراسی یا مردم سالاری:** با تأکید بر روی لیاقتها و صلاحیتهای تخصصی در مشاغل، باعث گسترش دموکراسی می‌شود.

در مقابل این جنبه‌های مثبت، برخی از منتقدان بر این باورند که اجرای بوروکراسی در جامعه و یک سازمان، جنبه‌های منفی به دنبال دارد. بعضی از این جنبه‌ها عبارتند از:

۱) **جابجایی اهداف:** اهداف نهایی سازمان جای خود را به اهداف فردی می‌دهند.
۲) **جمود شخصیت:** به انسان به عنوان عنصر اساسی سازمان، توجهی ندارد.
۳) **هزینه:** هزینه‌های غیر ضروری در بوروکراسی زیاد است.
۴) **نگرانی و اضطراب:** در بوروکراسی، تصمیمات بدون دخالت کارکنان و توسط مدیران اتخاذ می‌شوند. از این جهت کارکنان دارای نگرانی خاصی هستند و بعلاوه، دیوانسالاری سبب تباهی شخصیت و تولید فقر اخلاقی می‌شود.

۲ـ۵ـ۳ فرآیند مدیریت (نظریه اداری)

مدیریت به عنوان یک فرآیند در همه ادوار زندگی بشر امری بس مهم در نظر گرفته شده است. گروهی از نویسندگان فرآیند مدیریت را ابزاری اثربخش برای انجام کارها به کمک کارکنان و مواد تعریف می‌کنند. هدف آنها تحلیل فرآیند، ایجاد چهارچوب مفهومی، شناخت اصول و ساخت یک تئوری مدیریتی برای آن است. آنها مدیریت را به عنوان یک فرآیند عام در همه انواع تشکیلات انسانی در نظر می‌گیرند. به زعم آنان یک تئوری مدیریت را باید بر اساس تجربیات عملی و مطالعات تحقیقاتی گسترش داد. بر همین اساس، آنها مکتب مدیریت جداگانه‌ای را تشکیل دادند که تئوری فرآیند نامیده می‌شود و برای همه انواع فعالیت‌های گروهی کاربرد دارد. مهمترین معماران این تئوری، هنری فایول[۱]، الیور شلدون[۲] و مونی[۳] هستند.

نظریه اداری و نظریه بوروکراسی شباهت‌های بسیاری به یکدیگر دارند و حتی بعضی آن دو را یکی می‌دانند. هر دو نظریه بر وظیفه مداری، عقلانی بودن، برخورد اصولی، سلسله مراتب و حرفه گرایی پافشاری می‌کنند. این نظریه، همان جنبه‌های منفی نظریه بوروکراسی را نیز داراست. علی رغم شباهت‌های زیاد، این دو نظریه به صورت مستقل و جداگانه رشد کردند و با یکدیگر اختلافاتی نیز دارند. در نظریه بوروکراسی گفته می‌شود که یک سازمان باید چگونه باشد ولی در این نظریه، روش و چگونگی رسیدن به ساختار عملی سازمان بیان می‌شود. در نظریه بوروکراسی، تأکید عمده روی سازمان است، حال آن که در نظریه اداری، بیشتر به

1 - Henry Fayol
2 - Oliver Sheldon
3 - J. D. Mooney

سازماندهی توجه می‌شود. عناصر نظریه اداری شامل مفاهیم صف و ستاد، گروههای مشاور، اصول مدیریت و وظایف مدیریت است. لازم به ذکر است که نظریه بوروکراسی و نظریه اداری، دو نظریه کلان به شمار می‌روند ولی مدیریت علمی یک نظریه خرد است. این سه دیدگاه، نظرات مشترکی داشته و مکمل یکدیگرند. اما اصول و مبنای تجزیه و تحلیل هر یک متفاوت است.

مدیریت آموزشی یک فعالیت گروهی است و به عنوان فرآیندی در نظر گرفته می‌شود که به دنبال کاربرد همه اصول برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی و کنترل است. اصول مدیریت، آن طوری که به وسیله فایول (۱۹۱۶) و دیگران اعلام شد، با ملاحظه ساختارهای تئوریکی، مهارتهای مدیریت و آموزش، برای مدیریت آموزشی بسیار قابل کاربرد هستند. این اصول عبارتند از:

۱) تقسیم کار؛
۲) اختیار و مسئولیت؛
۳) انضباط؛
۴) وحدت فرماندهی؛
۵) تقدم منافع سازمان بر منافع فرد؛
۶) وحدت جهت؛
۷) تمرکز؛
۸) حقوق و مزایای کارکنان؛
۹) سلسله مراتب (اختیار)؛
۱۰) عدالت و مساوات؛
۱۱) امنیت شغلی کارکنان؛
۱۲) استقرار مناسب؛
۱۳) روح اتحاد و فضای کار گروهی؛ و
۱۴) ترغیب و جلب مشارکت.

۲ـ۵ـ۴ روابط انسانی

یک مکتب فکری ویژه بر روابط انسانی در همه انواع مدیریت‌ها تأکید می‌کرد. حامیان این مکتب التون میو[۱]، کرت لوین[۲]، جان دیویی[۳] و دیکسون[۴] هستند. آنها مدیریت را به عنوان سازمان پیچیده‌ای از گروه بندی‌ها و روابط رسمی و غیر رسمی، ارتباطات رسمی و غیر رسمی و الگوهای متعدد رهبری می‌دانند. بنابراین روند جدیدی پدیدار و نهضت تازه‌ای متولد شد که "نهضت روابط انسانی" نام گرفت. نظریه روابط انسانی، مدیریت را از ساختارهای رسمی، کارهای سخت و طاقت فرسای مکانیکی و غلبه ایده‌های اشتباه آزاد ساخت. این

1 - Elton Mayo
2 - Kurt Lewin
3 - John Dewey
4 - W.J. Dickson

تئوری بر روابط انسانی و گروه بندی‌های غیر رسمی تأکید دارد. بعلاوه، در آن بر رهبری دموکراتیک بیشتر از رهبری استبدادی تأکید می‌شود. آزمایشات معروف‌هاثورن[1] که به وسیله میو و همکارانش انجام شد منجر به اصولی شد که پایه تئوری روابط انسانی را تشکیل می‌دهد. این اصول شامل موارد زیر هستند:

۱) اندازه کاری که به وسیله یک کارگر انجام می‌شود به وسیله ظرفیت فیزیکی او تعیین نمی‌شود بلکه به وسیله هنجارهای اجتماعی تعیین می‌گردد.
۲) شناخت و پاداش‌های غیر اقتصادی نقش مهمی را در نفوذ رفتار کارکنان بازی می‌کنند.
۳) کارکنان معمولاً به عنوان افراد عمل نمی‌کنند، بلکه به عنوان اعضای گروهها عمل کرده و با هم تعامل دارند.
۴) بینش، عقاید، انگیزش، ادراک، پاسخ به محدودیت‌ها، ارزش‌ها و عواملی از این قبیل در محیط کار بر رفتار افراد اثر می‌گذارند.
۵) رهبران غیر رسمی نقش مهمی را در ایجاد و تقویت هنجارهای گروهی بازی می‌کنند.
۶) کارگران تحت مدیریت حمایتی دارای روحیه بالاتری بوده و بیشتر تلاش می‌کنند. نظریه پردازان روابط انسانی معتقدند که روحیه بالاتر موجب افزایش بهره وری می‌گردد.
۷) افراد درهمه سازمانها تمایل به گسترش سازمانهای اجتماعی غیر رسمی در کنار سازمان رسمی دارند و این امر می‌تواند موجب کمک به پیشرفت مدیریت یا مانعی برای آن باشد.

در مدیریت آموزشی، این تئوری مهمتر از دیگر تفکرات و تئوری‌ها به نظر می‌رسد به این دلیل که توجه بیشتری به انسان‌ها (دانش آموزان، معلمان، مدیران و ...) دارد. آموزش و پرورش در اصل یک تشکیلات انسانی است و از این جهت تمرکز بیشتری بر روابط و مناسبات شخصی دارد. در عصر دموکراسی و جامعه گرایی نوین، نظریه روابط انسانی در مدیریت آموزشی یعنی همگانی کردن آموزش و پرورش، تبعیت، حرفه‌ای کردن خدمات نظارتی و مدیریتی، به خوبی پذیرفته شده است.

۲ـ۵ـ۵ علوم رفتاری

گروهی از روانشناسان و جامعه شناسان اهمیت زیادی به علوم رفتاری داده اند که مربوط به اعمال، تئوری‌ها و تکنیک‌های موجود علوم اجتماعی مناسب همچون روانشناسی، جامعه شناسی، انسان شناسی و مانند آن است. مهمترین آنها شامل مزلو[2]، هرزبرگ[3]، مک گریگور[4]، لیکرت[5]، آرگریس[6]، سایبز[7]، ویکتور وروم[8] و چستر بارنارد[9]

1 - Hawthorne
2 - Maslow
3 - Herzberg
4 - Mc Gregor
5 - Likert
6 - Argyris
7 - Saybs
8 - Victor Vroom
9 - Chester Barnard

هستند. این حامیان علوم رفتاری، مدافع انگیزش، حرکت، پویائی‌های گروه، روابط بین انسانی، رهبری و غیره بودند. بر خلاف نظریه روابط انسانی که معتقد است کارگران شاد و مولّد هستند، نظریه پردازان رفتاری، هدف محور و کارایی محور هستند و معتقدند که فهم رفتار انسان سبب پیشرفت مطالعات پژوهشی می‌شود و نتیجه‌گیری می‌کنند که به جای روش‌ها و تکنیک‌ها جدید، بینش‌ها و ادراکات جدید از رفتار انسانی برای بهبود کارایی و بهره وری در سیستم مهمتر هستند. آنها به جای روابط انسانی، مدافع منبع انسانی و رفتار انسانی هستند. مهمترین یافته‌های پژوهشی که به وسیله دانشمندان رفتاری حاصل شده است به قرار زیراند:

- انسانها از کارکردن بیزار نیستند. اگر اهداف از قبل تعیین شوند و افراد به طور مناسب بر انگیخته شوند، آنها برای رسیدن به اهداف تمایل نشان می‌دهند.
- اکثر کارکنان مقداری خود راهبری، خود کنترلی و خلاقیت را تجربه می‌کنند که کمتر از آن است که برای شغل‌های روزمره، لازم است. بنابراین، بخش زیادی از قابلیت‌های آنها بدون بهره برداری و استفاده هدر می‌رود.
- هدف اصلی مدیریت باید به کار گرفتن قابلیت انسانی بهره برداری نشده برای خدمات سازمان / مؤسسه باشد.
- یک محیط همخوان باید ایجاد شود که درآن همه بتوانند با حداکثر توان در آن دخالت و مشارکت داشته باشند.
- مدیریت باید زمینه مناسب را برای خود راهبری و مشارکت کاملاً داوطلبانه در همه امور مهم و موضوعات مقتضی فراهم کند.
- کارآیی در عملیات می‌تواند بوسیله افزایش انگیزش، خود راهبری و خود کنترلی زیردستان بهبود یابد.
- رضایت کاری می‌تواند از طریق تأکید بر "تولید" بهبود یابد که بر استفاده بهینه از قابلیت زیردستان دلالت دارد.

در مدیریت آموزشی، اصول علوم رفتاری به طور کامل برای اطمینان و تضمین کارآیی و اثربخشی، انگیزش، خود راهبری، خود کنترلی، خود انتظامی و مدیریت گروهی مؤسسات و سازمانهای آموزشی به کار گرفته می‌شود.

۲ـ۵ـ۶ رویکرد کمّی

ابزارهای علمی به جمع آوری داده‌های جامعی کمک می‌کنند که برای اتخاذ تصمیمات مناسب مفید هستند. این داده‌ها یک پایه کمّی را برای مدیریت فراهم می‌کنند. یک گروه از متخصصان معتقدند که این داده‌ها می‌توانند بر حسب علائم و روابط ریاضی بیان شوند و مشکلات مختلف می‌توانند در مدل‌های مناسب و به صورت علمی بیان شوند. تکنیک‌های مهمی که به وسیله معتقدان به رویکرد کمّی استفاده می‌شوند عبارتند از

برنامه‌ریزی، روش مسیر بحرانی (.C.P.M)[1]، ارزشیابی برنامه، بازنگری و غیره. این تکنیک‌ها برای حل مشکلات مدیریتی امروزی عمومیت یافته و مورد استفاده قرار می‌گیرند. لیکن، منتقدان این رویکرد معتقدند که روش‌ها و تکنیک‌های ریاضی می‌توانند برای حل مشکلات فیزیکی مدیریت استفاده شوند اما هرگز نمی‌توانند جایگزین دانش، تجربه و آموزش ضروری برای فهم رفتار انسانی و حل مشکلات مربوط به آن باشند.

۲ـ۵ـ۷ رویکرد سیستم‌ها/سیستمی

رویکرد یا نگرش سیستم‌ها، تئوری نسبتاً نوینی است و به عنوان پایه‌ای برای مدیریت در نظر گرفته می‌شود. عناصر و خرده سیستم‌های متفاوتی که با یکدیگر پیوستگی و همبستگی دارند، یک سیستم را تشکیل می‌دهند. این رویکرد یا تئوری بر این تصور است که سازمان یک سیستم است و اجزاء یا ترکیبات مختلف آن با یکدیگر ارتباط داشته و به هم وابسته اند. این تئوری بر عناصر استراتژیک سیستم، ماهیت وابستگی و ارتباط داخلی اجزای آن، هدف مورد نظر سیستم و شبکه ارتباطی رایج در سیستم تأکید دارد. همچنین بر اثربخشی کل سیستم بیشتر از اثربخشی خرده سیستم‌های فردی تأکید دارد. به منظور کاربرد رویکرد سیستم‌ها برای یک سازمان، همه اهداف و عملکرد سازمان به صورت یک کل در نظر گرفته می‌شود نه صرفاً اهداف و کارکرد خرده سیستم‌ها یا ترکیبات متعدد آن.

این مکتب مدیریتی به یک تئوری اشاره دارد که مفاهیمی از تحقیق عملیاتی، رفتار سازمانی، شبکه اطلاعات مدیریت، پویائی‌های صنعتی و سیستم‌های فنی ـ اجتماعی را برای مدیریت فراهم می‌کند. تئوری رویکرد سیستم‌ها ممکن است به عنوان یک واحد سازمان یافته یا پیچیده تعریف شود. ترکیب اجزاء یا خرده سیستم‌ها، یک کل واحد پیچیده را تشکیل می‌دهند. در زیر، اصول کلّی این تئوری آورده شده است:

- اساساً یک سیستم از ترکیب اجزاء یا خرده سیستم‌ها تشکیل شده است.
- اجزاء و خرده سیستمهای یک سیستم به طور ذاتی به هم مرتبط هستند.
- یک سیستم صرفاً شامل جمع کل اجزاء نمی‌باشد بلکه از آنها فراتر است.
- در یک سیستم، ترتیب اجزاء بسیار مهم است.
- هر سیستم مرزی دارد. در مورد سیستم فیزیکی، این مرز قابل رؤیت است در صورتی که در سیستم اجتماعی قابل رؤیت نیست.
- سیستم ها بر اساس مرزشان دو نوع اند: (الف) سیستم های باز و (ب) سیستم های بسته.
- سیستمهای باز آنهایی هستند که با محیط خود در تعامل اند و سیستمهای بسته خود-محورند و به عناصر بیرونی احتیاج ندارند و کمتر با محیط در تعامل اند.
- سیستمهای باز دارای مکانیسم بازخورد هستند که به آنها کمک می‌کند تا تعادل خودشان را حفظ کنند.

1 - Critical Path Method

ـ سیستم، درونداد‌ها را تبدیل به برونداد می‌کند و این فرآیند تبدیل، برای حیات سیستم اساسی است.

بر اساس این اصول، می‌توان مدیریت را به صورت زیر توصیف کرد:

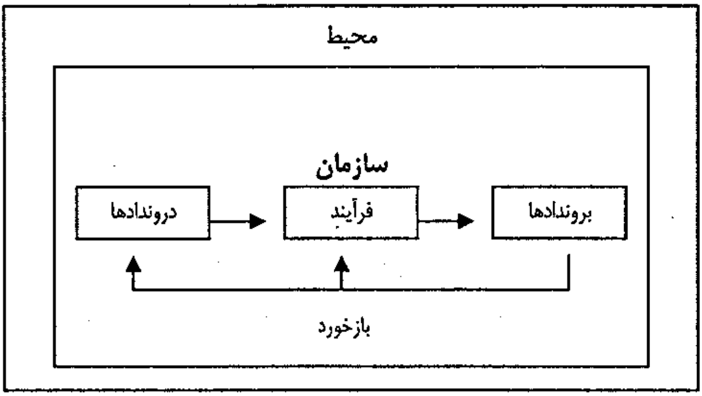
مدیریت:

- یک سیستم اجتماعی است که تعداد زیادی خرده سیستم دارد.
- یک سیستم باز است که با محیط خود در تعامل است.
- از آنجایی که مکانیسم بازخورد دارد، قابل تطبیق است.
- از آنجایی که دائماً به دنبال حصول خود تعادلی است، پویا است.
- لزوماً تعیین شده نیست بلکه همیشه به دنبال پیش بینی مشکلات است.
- چند سطحی و چند بعدی است و رویکردهای خرده سطح وکلان سطح دارد.
- از آنجایی که چندین متغیر را به طور همزمان بررسی می‌کند، چند متغیری است که سبب پیچیدگی آن می‌شود.
- یک رویکرد جامع است که در آن باید تعدادی از عوامل و خرده سیستم‌ها را با هم ترکیب نمود.
- از آنجایی که دانش و مهارت‌ها را از منابع یا نظام‌های مختلف به منظور اثربخش نمودن آنها با هم ترکیب می‌کند، چند رشته‌ای است.

رویکرد سیستمی مدیریت نگرش جامع و وحدت بخشی را فراهم می‌کند که مدیریت را به صورت کلی در نظر می‌گیرد. مدیران باید مسؤولیت مشکلات و مسائل خودشان را به عهده بگیرند و با آنها درگیر شوند و به آنها به عنوان شبکه‌ای از عناصر به هم پیوسته بنگرند که دارای تعامل با محیط هستند، ماهیت اجتماعی دارند که این خود یگانگی و اتحاد در بین دانش آموزان، معلمان، و کارکنان از یک سو و والدین، خیرین کمک کننده به مدرسه، شورای مدیریت و بازرسان از سوی دیگر را می‌طلبد.

نگرش سیستمی به مدیریت مدرسه

تجزیه و تحلیل عملکرد یک سازمان آموزشی و نقش مدیران مدارس در این عملکرد با استفاده از چهارچوب مفهومی مربوط به سیستم‌های باز مفید به نظر می‌رسد. ابعاد عملکرد مدارس ناحیه را می‌توان در سه دسته گسترده درونداد، فرآیند تحول و برونداد طبقه‌بندی کرد. این چهارچوب به تجزیه و تحلیل عملکرد مدارس ناحیه و به ویژه تجزیه و تحلیل سیستم مدیریت اجرایی سازمان کمک می‌نماید. چهارچوب فوق تا حد زیادی به تشخیص دقیق و صحیح مشکلات کمک کرده و می‌تواند بر تلاش‌های مدیر مدرسه در نقاط کلیدی جهت معرفی تغییر در سیستم متمرکز گردد.



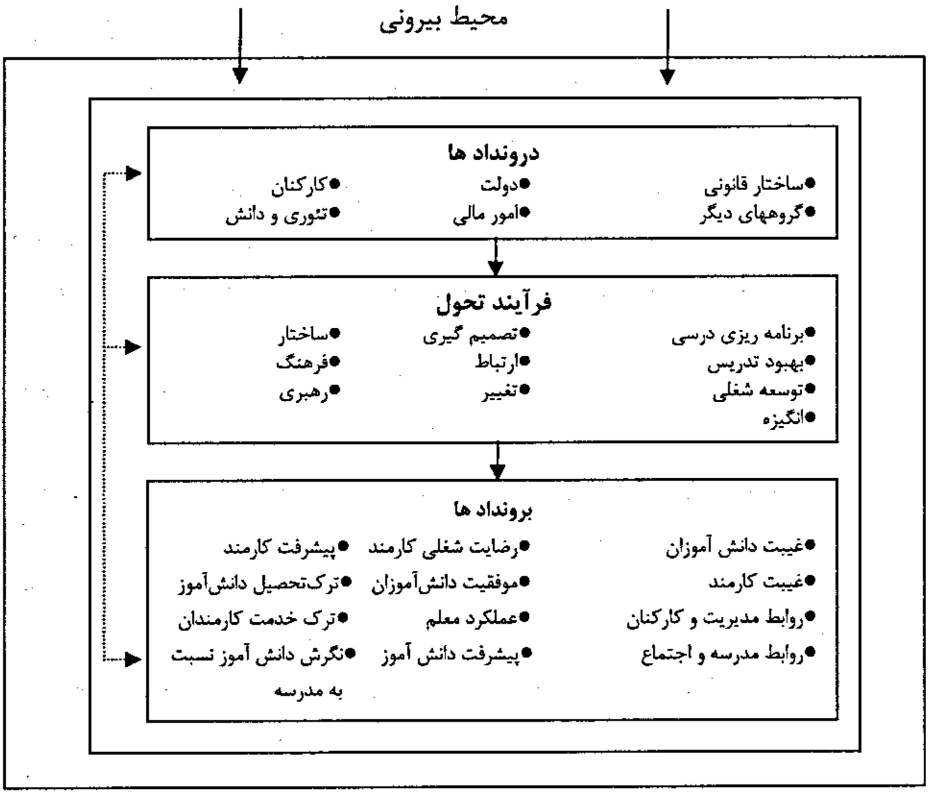
شکل ۲ـ۱: مدل سیستمهای اساسی

مدل سیستم‌های اساسی به تمرکز بر نقش مدیر مدرسه در اداره یک مدرسه یا مدارس نواحی پرداخته است. شکل فوق (لاننبورگ و اورنستین،۱۳۸۲، ص ۵۰) ارتباطات درونی میان ابعاد سیستم عملی مدیریت را نشان می‌دهد. این شکل گر چه روابط درونی را به نحو بسیار ساده‌ای نشان می‌دهد ولی با این حال به روشن شدن الگوی روابط درونی در اداره یک مدرسه یا سازمان‌های آموزشی دیگر کمک می‌نماید.

دروندادها: محیط پیرامون نواحی از طریق پرسنل، پشتیبانی مالی و تئوری/ دانش مدارس را مجهز می‌نماید. علاوه بر این، دولت قوانینی را برای نظم بخشیدن به کار مدرسه از تصویب می‌گذراند. گروه‌های دیگر نیز از مدارس نواحی توقعاتی دارند. به عنوان مثال، دانش آموزان خواهان مواد درسی مفید و مناسبی هستند که آنها را برای بازار کار و یا ورود به آموزش عالی آماده سازد. معلمین حقوق‌های بالاتر، شرایط کاری بهتر، مزایای جانبی و امنیت شغلی می‌خواهند. جامعه انتظار دارد که مدارس، آموزش و پرورش با کیفیت بهتر را برای تمام محصلین ناحیه بدون هیچگونه افزایش مالیات فراهم نماید. گروه‌هایی نیز با علایق ویژه مسایل متنوعی در دستور کار دارند. هر گروهی اهداف مخصوص به خود را دارد که اغلب با هم در تناقض هستند. وظیفه مدیر مدرسه تبدیل این اهداف متنوع به یک برنامه کار با دوام می‌باشد.

فرآیند تحول: سازمانها، دروندادهایی را که از محیط‌های خارج دریافت می‌کنند، به نوعی به برونداد تبدیل می‌کنند. چند نوع کار در سیستم انجام می‌گیرد تا بروندادها به وجود آیند. سیستم یک ارزش افزوده را به کار موجود در فرآیند می‌افزاید. این فرآیند تحول شامل عملکرد درونی سازمان یا سیستم مدیریت اجرایی آن می‌باشد. برخی از اجزای سیستم مدیریت اجرایی شامل توانایی فنی مدیران مدارس، مهارت‌های تصمیم‌گیری و ارتباطی، طرح کاری و توانایی آنها در سازش با تغییرات است. فعالیت‌هایی که توسط مدیران مدارس در درون ساختار سازمان انجام می‌گیرند بر بروندادهای مدارس نواحی تأثیر می‌گذارند.

بروندادها: کار مدیر مدرسه تهیه و استفاده از دروندادهای محیط خارج، تغییر آنها از طریق فعالیت‌های مدیریتی همچون فراهم نمودن ساختار، اشاعه فرهنگ، انگیزش، هدایت، تصمیم گیری، ارتباط، ایجاد تغییر، توسعه و ایجاد برنامه‌ریزی درسی، اداره پرسنل و تهیه منابع مالی می‌باشد تا بروندادها را به وجود آورد. در سازمان‌های مدارس بروندادها شامل موفقیت دانش آموزان، عملکرد معلمین، سطح رشد دانش آموزان و کارمندان، ترک تحصیل دانش آموزان، بازسازی کارمندان، غیبت دانش آموزان و کارمندان، روابط کارکنان و مدیریت، روابط جامعه و مدرسه، نگرش دانش آموزان در مورد مدرسه و رضایت شغلی کارمندان می‌شود (به شکل ۲ ـ۲ مراجعه کنید).



شکل ۲ـ۲: نگرش سیستمی به مدیریت مدرسه

سرانجام محیط خارج در مقابل این بروندادها عکس العمل نشان می‌دهد و بازخورد سیستم را به وجود می‌آورد. بازخورد برای موفقیت عملکرد مدارس نواحی ضروری است. به عنوان مثال، بازخورد منفی را می‌توان برای رفع نواقص برنامه اجرایی مدیر به کار برد که به نوبه خود بر بروندادهای مدارس نواحی تأثیر گذار خواهد بود.

۲ـ۵ـ۸ رویکرد اقتضایی

رویکرد اقتضایی بسط یافته رویکرد سیستمها است. این نظریه توسط پال هرسی و کنث بلانچارد[1] ارائه شد. ایده بنیادی این نظریه این است که یک الگو یا مدل مدیریتی معین برای تمام موقعیت‌ها نمی‌تواند مناسب باشد. یک مدل تنها می‌تواند بر پایه محیط خارجی و نیازهای داخلی تطبیق داده شود. پیشگامان این تئوری معتقدند که رویکرد سیستم‌ها ارتباط جامع و کافی بین سازمان و محیط آن برقرار نمی‌کند. تئوری اقتضایی به دنبال پر کردن این شکاف بر اساس محیط است. این نظریه بر اساس ارتباط بین بلوغ زیردستان، رفتار کاری رهبر و سلوک ارتباطی وی استوار است. این نظریه بیان می‌کند که سبک رهبری هنگامی مؤثر خواهد بود که با بلوغ زیردستان تناسب داشته باشد.

تمایز بین رویکردهای اقتضایی و وضعیتی به این صورت بیان شده است که در مدیریت وضعیتی، آنچه که مدیر انجام می‌دهد بستگی به موقعیت داده شده دارد. از طرف دیگر، رویکرد اقتضایی ارتباط فعالی را بین متغیرها در یک وضعیت و عمل مدیریتی انجام شده، پیشنهاد می‌کند. از این رو، رویکرد اقتضایی نه تنها یک موقعیت ویژه را به حساب می‌آورد بلکه همچنین به تأثیر راه حل‌های ارائه شده بر الگوهای رفتاری یک سازمان نیز می‌پردازد. علی رغم این تفاوت‌ها، موضوعات و مباحث هر دو رویکرد شبیه هم هستند و هر دو رویکرد به صورت مترادف استفاده می‌شوند.

طبق نظر توسی و هامر[2] (۱۹۷۴)، مبحث بنیادی دیدگاه اقتضایی چنین است: «هر وقت که یک خرده سیستم در یک سازمان در پاسخ به خرده سیستم دیگری از سیستم رفتار کند، ما می‌گوییم که پاسخ مشروط به محیط است. از این رو، رویکرد اقتضایی، رویکردی است که در آن رفتار یک خرده واحد بستگی به ارتباط محیطی آن با دیگر خرده واحدهایی دارد که پیامدهای به دست آمده به وسیله آن خرده واحد را کنترل می‌کنند».

رویکرد اقتضایی بر موارد زیر تأکید دارد:

- عمل مدیریت مشروط به عمل معین خارج از سیستم یا خرده سیستم است.
- از آنجایی که اقدام سازمانی باید بر پایه رفتار عملی خارج از سیستم باشد، سازمان باید با محیط خودش یکپارچه باشد.
- به دلیل ارتباط سازمان و محیط، هیچ اقدامی نمی‌تواند همگانی و عام باشد و اقدامات از یک وضعیت به وضعیت دیگر فرق می‌کنند.

همان طور که گفته شد، رویکرد اقتضایی از رویکرد سیستم‌ها مشتق شده است. طرفداران این تئوری، از

1 - Paul Hersey & Kenneth Blanchard
2 - Tosi & Hammer

اصول اساسی تئوری سیستمها استفاده کرده و اصولی نظیر ارتباط سازمان ـ محیط، ماهیت پویا، یگانگی و باز خورد و... را پذیرفته اند. از آنجایی که آنها معتقدند که رویکرد سیستمها برای کاربرد مدیریت بسیار محدود و بسته است، تلاش می‌کنند تا چهار چوب رویکرد سیستمها را اصلاح کرده و آن را تبدیل به یک چهارچوب اجرایی نمایند. رویکرد اقتضایی که از این طریق حاصل شد، باعث غنا و توانمندی تئورهای مدیریتی نوین گردید. این تئوری تلاش می‌کند بفهمد که چگونه یک سازمان تحت شرایط متفاوت عمل می‌کند و بیان می‌کند که طرح‌های سازمانی و اقدام مدیریتی برای وضعیت‌های ویژه می‌توانند مناسب ترین رویکردها باشند.

از رویکرد اقتضایی می‌توان موارد زیر را استنباط کرد:

- مدیریت تماماً به وضعیت بستگی دارد و چیزی مانند اصول عام مدیریت یا بهترین روش انجام شغل بخصوصی وجود ندارد و بستگی به چگونگی موقعیت، ماهیت رفتار مدیر متفاوت است.
- این رویکرد، شقوقی را برای اقدامات مدیریتی که به طور کلی بستگی به محیط خارجی و داخلی دارند نظیر ساختار، طرح، راهبرد، تصمیم گیری، رهبری و بهبود سازمانی پیشنهاد می‌کند.
- در حالی که یک سازمان با محیط اطرافش تعامل دارد، نه سازمان و نه خرده سیستمهای آن برای انجام اقدامات قطعی آزاد نیستند. اقدامات بایستی بوسیله نیروهای متعددی همچون نیروهای اجتماعی، فنی و اقتصادی اصلاح و سازگار شوند.

البته محدودیتهایی وجود دارد اما طبق نگرش اقتضایی، مدیران باید در سطح خرد مدیریت کنند. آنها نباید اهمیت انجام اقدامات طبق نیازهای موقعیتی را نادیده بگیرند بلکه باید موقعیتها را با استفاده از بالاترین مهارتها و حداکثر توان تحلیل کنند. این تئوری در عرصه مدیریت آموزشی بسیار سودمند است.

۲ـ۵ـ۹ رویکرد عملیاتی

مدت زمان طولانی است که رویکرد مدیریت عملیاتی (اجرایی) در حوزه تئوری‌های مدیریت رایج است و اغلب از آن برای فهم مدیریت از طریق ارتباط با کارکردهای مدیران ـ که معمولاً تحت عنوان رویکرد فرآیند مدیریت شناخته می‌شود ـ استفاده می‌گردد. این تئوری مدیریت را به عنوان فرآیندی اجتماعی در نظر می‌گیرد که یک سری اقدامات مشتمل بر انجام اهداف معین را در بر می‌گیرد. مانند دیگر علوم اجرایی، این رویکرد سعی می‌کند که مفاهیم، اصول و فنون متعدد مربوط به مدیریت را در کنار یکدیگر قرار دهد. مفروضات اصلی مدیریت عملیاتی از قرار زیر اند:

- مدیریت، مطالعه آنچه که مدیران انجام می‌دهند، می‌باشد و بر کارکردهای مدیریت و مفاهیم و اصول متعددی که در انجام این کارکردها دخالت دارند، تأکید می‌کند.
- کارکردهای مدیریت بدون در نظر گرفتن نوع سازمانها یا سطح مدیریت، با تأکید بر یک جنبه

خاص همگانی هستند.

- چهار چوب مفهومی مدیریت می‌تواند بر پایه تحلیل فرآیندها و اصول مدیریت بنا شود.
- فرآیند مدیریت حول برنامه‌ریزی، سازماندهی، کارگزینی، هدایت و کنترل می‌چرخد. هسته مرکزی مدیریت بی همتاست و در دیگر فعالیتها یافت نمی‌شود.

استنباطهای عمده‌ای که از رویکرد عملیاتی می‌شود عبارتند از:

- رویکرد عملیاتی یک چهارچوب مفهومی وسیع و ساده از مدیریت را به عنوان یک رشته مجزا ارائه می‌کند.
- این رویکرد تصور می‌کند که مدیریت بدون در نظر گرفتن اندازه و نوع سازمان، یک پدیده عام است. جنبه‌های گوناگون مدیریت جهت اتخاذ تصمیمات تحلیل می‌گردند.
- این تئوری مفاهیم مفیدی را برای تجربه مدیران فراهم می‌کند.
- این رویکرد به نوآوریها، بهبود و پیشرفتهای تازه، انعطاف پذیری می‌دهد و از شدت عمل در انجام کارکردها اجتناب می‌ورزد.
- این نظریه یک دیدگاه جامع از فرآیندها و تئوریهای مدیریت را ارائه می‌دهد. محاسن هر یک از رویکردها را شناسایی می‌کند و از طریق آن، مدیر می‌تواند یک دیدگاه متغیّر در مورد راه حلها برای مشکلات مدیریتی پیدا کند.
- این تئوری فلسفه مدیریت سودمند و هدفمند را فراهم می‌کند. از روش مکانیکی انجام شغل پرهیز کرده و استفاده ارزشها، اهداف، باورها و دیگر عناصر را توصیه می‌نماید.

اگر چه این رویکرد قدیمی بوده و حاوی محدودیت‌هایی است، اما تغییراتی را برای بازده‌های بهتر و برتر بوجود آورده است. هیچ نظریه‌ای کامل و عاری از نقص نیست. رویکردهای مختلف می‌توانند در اینجا با هم تلفیق شده و استراتژیهای عملیاتی مناسبی را برای دستیابی به هدف فراهم نمایند. بنابراین، رویکرد عملیاتی یک رویکرد عام است و "خوبی" را از هر چیزی که باشد می‌پذیرد و از "بدی" از هر چیزی که باشد اجتناب می‌کند. بنابراین، این رویکرد، موفقیت خودش را به عنوان یک رویکرد در تکرار و بازگو کردن کارکردهای مدیریتی محقق ساخت. در زمینه مدیریت آموزشی، عملی و سودمند است.

۲ـ۵ـ۱۰ تئوری‌های X، Y و Z در مدیریت

تئوریهای نوینی در مدیریت وجود دارند که به تئوری‌های X، Y و Z شهرت یافته اند که در زیر به طور مختصر مورد بحث قرار می‌گیرند:

۱) تئوری X: این تئوری به وسیله مک گریگور ارائه شد. او معتقد بود که عمکرد مدیران حاصل پیش

فرضهایی است که درباره زیردستان خود دارند. چنین دیدگاهی سبب کنترل نحوه عملکرد مدیر و همچنین ساختار سازمانی می‌شود. در این زمینه، فرضیه‌های متقابلی ارائه شد که به نام فرضیه‌های X و Y معروف هستند. مفروضات اصلی تئوری X به صورت زیر اند:

- انسان معمولی، ذاتاً از کار بیزار است.
- انسان معمولی، سعی می‌کند از کار اجتناب کند.
- از آنجایی که هیچکس مایل به کارکردن نیست، یک نیروی کنترل اجباری نیاز است.
- افراد مجبور به کارکردن می‌شوند تا اهداف و آمال حاصل شوند.
- هر فردی امنیت شغلی می‌خواهد.
- افراد معمولی ترجیح می‌دهند که از سوی مقام رسمی هدایت و کنترل شوند.

از آنجایی که این تئوری با تحقق نیازهای انسانی در کار تعارض دارد، به نظر مک گریگور، تئوری X را در سازمانهایی که مدیریت مشارکتی و دموکراتیک در آنها حاکم است، نمی‌توان به کار گرفت.

۲) تئوری Y: تئوری مدیریتی Y نیز به وسیله مک گریگور مطرح شد و مفروضات اساسی آن عبارتند از:

- انسان معمولی، ذاتاً از کارکردن بیزار نیست.
- کنترل و اجبار سبب بیزاری از کار می‌شود.
- خود کنترلی و خود راهبری اثربخش تر از کنترل خارجی و تهدید برای نتایج بهتر هستند.
- خود ادراکی، بالاترین سطح پیشرفت برای حصول نتیجه است.
- انسان معمولی نه تنها کار می‌کند بلکه همچنین به دنبال مسئولیتهای بیشتر تحت شرایط مناسب نیز هست.
- قوه ابتکار و خلاقیت به صورت خردمندانه در بین پرسنل مدیریت توزیع شده است.
- در صنایع مدرن، تنها بخشی از قابلیت‌های عقلانی یک فرد مورد استفاده قرار می‌گیرد.

مک گریگور ازتئوری Y پشتیبانی می‌کند زیرا که رفتار افراد در سازمان‌های مدرن با این دسته از مفروضات همخوانی نزدیک تری دارند. تأکید تئوری Y بر ساختار سازمانی به اندازه‌ای که بر فلسفه مدیریت عمومی (که موجب تجدید نظر در ابعاد ساختاری سازمان می‌گردد) تأکید می‌کند، نیست (لانتبورگ و اورنستین،۱۳۸۲). به عنوان مثال، غنی سازی شغلی جایگزین مشاغل بسیار تخصصی و بخش‌ها خواهد شد. وسعت و میدان کنترل به جای اینکه محدود باشد، وسیع خواهد بود تا اینکه آزادی و فرصت‌های بیشتری را برای رشد و تحقق نیازهای کارکنان فراهم نماید. تأکید بر سلسله مراتب، جای خود را به تأکید بر تمرکز زدایی و تفویض اختیار در تصمیم‌گیری خواهد داد. اختیار رسمی و منطقی جای خود را به افزایش اختیار زیردستان می‌دهد.

۳)تئوری Z: اکنون این سئوال پیش می‌آید که تئوری X صحیح است یا تئوری Y؟ بعضی از منتقدان از جمله مزلو معتقدند که برای افراد بالغ، تئوری Y مناسب است امّا این تئوری برای کارکنانی که در سلسله مراتب سازمانی در درجات پائینی هستند مناسب نیست. برای چنین کارکنانی تئوری X مناسبتر است. اما اینکه کارکنان در چه مرحله‌ای از بلوغ و رشد فکری هستند، یک چالش برای مدیران است. مزلو، تئوری Y را یک هدف آرمانی

می‌داند که مدیران برای رسیدن به آن باید تلاش کنند. این آرمان همان تئوری Z است که به وسیله ویلیام اوچی[1] به وجود آمد و مفروضات اصلی آن به قرار زیر اند:

- استخدام، مادام العمر است.
- ارتقاء، کند است.
- ارزشیابی برای ده سال اول خدمت وجود ندارد.
- یک فرد فرصتهای کافی در سازمان دارد.
- تصمیم‌گیری به صورت مشارکتی است.
- همه کامیابیها و دستیابیهای مهم، حاصل کار تیمی و فعالیت گروهی هستند.
- کارفرما نه تنها باید نگران تکالیف کاری باشد بلکه باید به توسعه جسمانی، روانی و روحی کارکنان نیز توجه کند.
- کارکنان کامل نیستند اما قابل اصلاح هستند.

توالی سه تئوری X، Y و Z به صورت تز، آنتی تز و سنتز به شرح ذیل قابل ملاحظه است (خورشیدی، ۱۳۸۲):

تز (تئوری X): انسان معمولی و متوسط به طور ذاتی از کار بیزار است و باید با اجبار و تهدید و تنبیه به کار وا داشته شود.

آنتی تز (تئوری Y): انسان متوسط و معمولی کار کردن را مثل بازی کردن دوست دارد و فقط باید شرایط مناسب برای او فراهم شود.

سنتز (تئوری Z): انسان‌ها در سلسله مراتب توسعه انسانی در موقعیتهای مختلف قرار دارند و باید با توجه به موقعیتی که در آن واقع شده‌اند با آنها رفتار شود. هدف نهایی در این رابطه کمک به تک تک انسان‌ها برای حرکت در سلسله مراتب ذکر شده می‌باشد.

موقعیت تئوری Z

چهار نوع فلسفه فکری مدیریتی بر اساس مکتب مدیریت وظیفه مدار و رابطه مدار وجود دارند که در زیر به طور مختصر توضیح داده شده‌اند (خورشیدی، ۱۳۸۲):

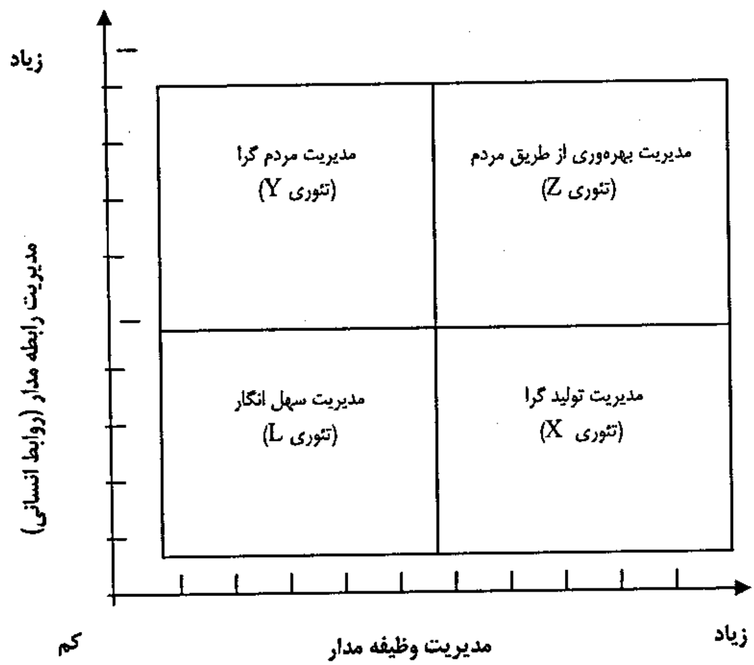
۱) مدیریت سهل انگار: هر گونه مدیریت علمی و رابطه مداری (روابط انسانی) در سطح بسیار پایین قرار دارد. اعمال آن برای سازمان فاجعه آفرین است و باعث شکست سازمان در تحقق اهداف می‌شود.

۲) مدیریت تولید گرا: در این نوع مدیریت، وظیفه مداری در سطح بالا و رابطه مداری در سطح پایین است. این نوع مدیریت ممکن است سبب دستیابی به اهداف گردد (در کوتاه مدت)؛ لیکن در دراز مدت سبب از بین رفتن روحیه، غیبت زیاد، استعفا و... در کارکنان خواهد شد.

1 - William Ouchi

۳) مدیریت مردم گرا: در این نوع مدیریت، رابطه مداری در سطح بالا و وظیفه مداری در سطح پایین قرار دارد. در سازمانهایی که مسئله رقابت برای آنها ضرورتی ندارد، این نوع مدیریت موفقیت آمیز است.

۴) مدیریت بهره وری: وظیفه مداری و رابطه مداری در این نوع مدیریت در سطح بالایی قرار دارند. برخلاف مدیریت سهل انگار که در کوتاه مدت موفقیت آمیز است، این نوع مدیریت در کوتاه مدت موفقیت آمیز نیست و در بلند مدت موفقیت زیادی دارد. در مجموع این نوع مدیریت از بقیه انواع مدیریت کاملتر و بهتر است. در این نوع مدیریت، فلسفه مدیریت باید مبتنی بر تأسیس سازمان، اهداف سازمان، ارزشهای سازمان، بیان صریح استراتژیهای سازمان، توجه به مسائل داخلی سازمان، توسعه محیط سازمان، توجه به جنبه عملیاتی در سازمان، توجیه کامل کارکنان و گرفتن بازخورد مداوم و مستمر از سازمان باشد.



شکل ۲ـ۳: انواع مدیریت با توجه به دو بعد وظیفه مداری و رابطه مداری

۲ـ۶ سایر تئوریهای مدیریت آموزشی

گریفیث در کتاب خود تحت عنوان "تئوری مدیریتی در آموزش و پرورش" چند تئوری عمومی و چند تئوری آموزشی در زمینه مدیریت ارائه کرده است. این تئوریها به صورت زیر خلاصه شده‌اند (۱۹۵۹، صص۶۷ـ۴۷):

۱) یک تئوری مدیریت آموزشی به وسیله بارنارد[1] (۱۹۳۸) بوجود آمده و اعلام شد. این تئوری جزئیات مطالعاتی که به وسیله خود بارنارد انجام شده بود را نشان می‌دهد. نکات مهم این تئوری به قرار زیر هستند:

- همکاری شامل سه عامل اساسی فیزیکی، زیستی و اجتماعی است.
- بودجه، ساختمان، مبلمان، و اسباب و اثاثیه، محیط فیزیکی را تشکیل می‌دهند.
- همه سازمانهای پیچیده از واحدهای متعددی ساخته شده‌اند.
- فهم سه عامل مهم (فیزیکی، زیستی و اجتماعی) برای مطالعه این سازمانها ضروری است.
- جامعه از سازمانهای پیچیده ساخته شده است.
- همراه با سازمانهای رسمی، سازمانهای غیر رسمی نیز پدیدار می‌شوند. جنبه‌های رسمی برای حفظ نظم و ترتیب و ثبات لازم هستند؛ در صورتی که جنبه‌های غیر رسمی مانند روابط شخصی برای انرژی و زنده دلی نیاز هستند. این جنبه‌ها (رسمی وغیر رسمی) به یکدیگر وابسته بوده و هر دو برای ارتقاء همکاری اساسی هستند.
- آشفتگی و اختلال در همکاری ناشی از ایدئولوژیهای غلط، پیش داوریها و علائق رهبر سازمانهای رسمی به وجود می‌آید.
- ایدئولوژیهای غلط سبب چهار نوع خطا خواهند شد: بی اعتنایی به ضرورت سازمانهای غیر رسمی، ساده سازی بیش از اندازه زندگی سازمانی، تأکید اشتباه بر رشته و موضوع به جای جنبه مقتدر هدف، و اشتباه گرفتن اخلاق و سیرت با مسئولیت.
- عوامل فیزیکی، زیستی و اجتماعی مقتضی باید برای انجام عمل ضروری گزینش شوند.
- تصمیمات اشتباه به دلیل درک اشتباه از عوامل فوق شکل می‌گیرند و سبب کاهش همکاری موفقیت آمیز می‌شوند.
- مدیران خوب نه تنها عوامل فیزیکی، زیستی و اجتماعی را در نظر می‌گیرند. بلکه سودمندی هر کدام را نیز بررسی می‌کنند.
- افزایش میزان همکاری و مشارکت نیاز به افزایش پیچیدگی اخلاقیات دارد و درجه بالای پیچیدگی روحی و اخلاقی نمی‌تواند بدون کارایی تکنولوژیکی حاصل شود.
- همکاری و مشارکت بستگی به رهبری دارد که به دنبال ایجاد شایستگی شخصی در دستیابی تکنولوژیکی و پیچیدگی روحی می‌باشد.
- سیمای پویای رهبری، آفریننده روحیه است که بستگی به کارایی تکنولوژیکی و توسعه فنون مربوط به آن دارد.

---

1 - Barnard

- توسعه رهبری برای یگانگی و اتحاد اجتماعی اساسی است. اما در آماده سازی رهبران، اغلب اشتباهاتی صورت می‌گیرد. در گذشته، اخلاقیات بیشتر از شایستگی‌های تکنولوژیکی مورد تأکید قرار می‌گرفتند. امروزه تأکید بیشتر بر کارایی تکنولوژیکی است. در هر دو مورد، نتیجه غیر متوازن و نا متعادل است. مدیریت خوب بستگی به هر دو مورد به اندازه مساوی دارد.

۲) مطالعه‌ای توسط برنامه مشارکتی ایالات جنوبی در مدیریت آموزشی (SSCPEA)[1] در کالج پیبدی[2] انجام شد. این مطالعه بر اساس اعلام مفهوم شایستگی در کتاب "تعلیم بهتر برای مدیریت مدرسه" بود که به وسیله کالج جورج پیبدی در سال ۱۹۵۵ منتشر شد. در این مطالعه به این نتیجه رسیدند که شایستگی در مدیریت موقعی حاصل می‌شود که «یک فرد رفتاری را نشان دهد که وی را قادر می‌سازد تا یک وظیفه مدیریتی ویژه را با مطلوبترین روش انجام دهد». بنابراین، مفهوم شایستگی در معیارهای غیر ارزشی یا هنجاری رفتار انسانی مورد تأکید قرار می‌گیرد که با اصلاح "چه کاری بایستی انجام داد" همراه می‌شود. این مطالعه ۵۲ وظیفه بحرانی را برای شغل مدیریت فهرست می‌کند.

هر یک از این وظایف به طور دقیق تعریف شده و در زیر هر کدام، یک تئوری ضمیمه شده است که به طور دقیق بیان می‌کند که چه فعالیتهایی بایستی انجام شود. همچنین در زیر هر کدام از وظایف، "دستورالعمل چگونگی انجام دادن" آمده است که شامل باورهای عملیاتی، مهارتها و دانشی است که برای انجام وظیفه نیاز هستند.

۳) سیرز[3] در سال ۱۹۵۰ در کتاب خود تحت عنوان "ماهیت فرآیند مدیریت" یک تئوری ارائه کرد و در آن بین مدیریت "اقتدار محور"[4] و مدیریت "نیاز محور"[5] تمایز قائل شد. در مدیریت اقتدار محور شیوه‌های سازماندهی، هدایت و انجام دیگر کارکردهای مدیریت از طریق بکار گرفتن اقتدار طبق اصول مشتق شده از مطالعه آموزش و پرورش، انجام می‌شوند. در مدیریت نیاز محور، مدیر ابتدا فعالیت‌های مدرسه را مطالعه می‌کند که شامل یادگیری، مشاوره، نظارت و غیره هستند و سپس تصمیم می‌گیرد که چگونه این فعالیتها را به بهترین نحو انجام دهد و در نتیجه یک تئوری مدیریت ارائه می‌کند. سیرز بر ماهیت فرآیند یادگیری و دیگر فعالیت‌های مدرسه و همچنین بر ماهیت فرهنگ و قابلیت‌های مدیر تأکید می‌کند. طبق نظر او، اقتدار از قانون، دانش، سنت‌های اجتماعی و عوامل شخصی مشتق می‌شود. اگر چه او بر این باور است که «اقتدار گستره انجام کار را محدود کرده است»، اما کارکردهای مدیریت یعنی برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و غیره

1 - Southern States Cooperative Program in Educational Administration
2 - Peabody
3 - Sears
4 - Authority - centered
5 - Need – centered

را بر حسب اقتدار تعریف می‌کند. گریفیث بدرستی اظهار کرده است که تفکر فعلی در حال فاصله گرفتن از تئوری سیرز است.

۴) مورت[1] (۱۹۵۷) منطق تئوری خودش را به صورت زیر بیان می‌کند:

- فرهنگ اجتماعی تعدادی **مفهوم** تعریف پذیر دارد: مفاهیم ارزشی، فرهنگ، معیارها و اصول.
- این مفاهیم، پایه‌های منطقی دارند و زمانی که به عنوان اصول بیان شوند، در عمل ابعاد خوبی خواهند داشت.
- این اصول در شکل آزمونهایی می‌توانند برای قضاوت در مورد صحیح بودن یک عمل انجام شده مورد استفاده قرار گیرند.
- چنین اصولی می‌توانند کاربرد ویژه‌ای در روشن سازی و منطقی کردن موضوع آموزش مدیریت مدرسه داشته باشند.

۵) مورت و روس[2] (۱۹۵۷) مشاهده کردند که عرف عام منبع مفاهیم ارزشی است و چهارده اصل که در سه دسته طبقه‌بندی شده‌اند را ارئه نمودند:

الف) گروه بشر دوست یا نوع دوست (احساس متعارف درست در روابط بین انسانی)

- دموکراسی ساختاری
- دموکراسی عملیاتی
- قضاوت به عنوان یک راهنما در مدیریت
- تساوی فرصتها به عنوان راهنمایی برای مدیریت

ب)گروه محتاط (احساس متعارف رویه عملی احتیاط)

- اقتصادی
- چکها و مانده حسابها
- آزادی و مجوز
- صداقتها
- جبر

د)گروه متعادل (تأثیرات پایدار و تغییر ارزشها، نیازها و بینش‌ها)

- انطباق پذیری
- انعطاف پذیری
- ثبات

1 - Mort
2 - Ross

۶) آرگریس (۱۹۵۳) و بک[1] (۱۹۵۰) یک تئوری در زمینه رفتار در سازمانهای رسمی ارائه کردند. این تئوری حاوی فرضیات معینی است که فرآیندهای زیر از آنها مشتق می‌شوند:

- **فرآیند جریان کار:** رفتار دقیق مورد نیاز برای انجام اهداف سازمان.
- **فرآیند پاداش و تنبیه:** برای پرسنلی که در سازمان کار می‌کنند به کار می‌رود.
- **فرآیند اقتدار:** به منظور هماهنگی، کنترل و هدایت کارکنان.
- **فرآیند دایمی (استوار):** برای ابقاء حرکت سازمان به سمت جلو.
- **فرآیند شناسایی:** برای کمک به افراد جهت شناخت خود یا سازمان.
- **فرآیند ارتباط:** جهت فراهم نمودن راهها و وسایل ارتباط عمودی، افقی و همه جانبه.
- **فرآیند وضعیت:** برای رتبه‌بندی کردن کارکنان، مواد و عقاید بر حسب اهمیت آنها.
- **فرآیند ائتلاف:** جهت بر قراری ارتباط نزدیک بین کارکنان و شغلشان. از طریق این فرآیند، نیازهای افراد ارضاء می‌شود و سازمان نیز به اهداف خود دست می‌یابد. ائتلاف بین آنها را زمانی می‌توان خوب دانست که فرد حداکثر ابراز شخصیت خودش را بدست آورد و تقاضاهای سازمان تا بالاترین سطح ممکن برآورد شده باشند. مجموعه آثار آرگریس نمایانگر آن است که وی بر این باور بوده است که انسان یک کل منسجم یافته است (رضاییان، ۱۳۸۴).

۷) سیمون[2] (۱۹۵۶) تعدادی مفهوم را که بر مدیریت متمرکز می‌شوند توضیح داد و بر شرایط مدیریت بیش از اصول مدیریت تأکید کرد. او اظهار کرد که «فهم این شرایط برای کاربردپذیری اصول مدیریت از طریق تحلیل فرآیند اداری/ مدیریتی بر حسب تصمیمات حاصل می‌شود». تأکید سیمون بر منطق تصمیمات سازمانی است که باید به ارزشهایی که در درون ساختار سازمان وسیع‌تر بوجود آمده‌اند، شکل دهد.

۸) سیمون همچنین تئوری هاپمن[3] (۱۹۵۰) را که در مورد روابط داخلی یک گروه است، مورد استفاده قرار داده است. اصول تعامل وی به قرار زیر هستند:

- همراه با تغییر فعالیت‌ها، تعامل نیز تغییر می‌کند و بالعکس.
- تعامل فراوان، تمایل به یکدیگر را افزایش می‌دهد.
- برای افزایش تعامل، تمایل بین افراد باید رشد کند.
- افزایش احساس تمایل، میزان تعامل بین افراد را بالا می‌برد.
- احساس تمایل در فعالیتها و ورای سیستم بیرونی ابراز می‌شود و این فعالیتها، احساس تمایل را قوی تر می‌کنند.
- تعامل فشرده تر، فعالیتها و احساسات افراد را بیشتر و بیشتر همانند می‌کند.

1 - Bakke
2 - Simon
3 - Hopman

۹) لیچفیلد[1] (۱۹۵۶)، ادعاهایی ارایه کرده است که می‌توانند به ایجاد یک تئوری عمومی مدیریت کمک کنند:
- فرآیند مدیریت چرخه‌ای از فعالیت‌های تعیین هدف، تصمیم گیری، برنامه‌ریزی، برقراری ارتباط، کنترل و ارزشیابی است.
- این فرآیند در حوزه سیاست‌ها، منابع و اجرا، عمل می‌کند.
- این فرآیند در ارتباط با سیستم بزرگتری انجام می‌شود که دارای ابعادی به شرح زیر است:(۱) فرآیند مدیریتی، (۲) مدیر، (۳) کل تشکیلات و (۴) اکولوژی که در آن مدیر و سازمان کار می‌کنند.
- مدیریت، کارکرد فرآیند به وسیله فرد یا گروه است که در ارتباط با کارکرد سازمان و در محیط آن انجام می‌شود. مدیریت شرایط داخلی و ذاتی پایدار خودش را دارد و رشد داخلی آن همراه با رشد دیگران میسر می‌شود.

۱۰) تئوری سیستم اجتماعی استفاده شده به وسیله مرکز مدیریت غرب، یک مدل برای مطالعه مدیریت است. مرکز برنامه همکاری در مدیریت آموزشی (CPEA)[2] (۱۹۵۸)، مرکز دیگری بود که در شیکاگو تأسیس شد. جایی که گتزلز (۱۹۵۸) تئوری خودش را ارائه داد که در آن مدیریت را به عنوان یک سیستم اجتماعی در نظر می‌گرفت. سیستم اجتماعی دو بعد دارد: نمادین و مجازی. نمادین شامل مؤسسه و نقش و انتظارات آن است و مجازی فرد، شخصیت او و تمایل او را شامل می‌شود.

نتیجه‌گیری

تئوریهای مدیریت به طور کلی و تئوری‌های مدیریت آموزشی به طور خاص که در این فصل مورد بحث قرار گرفتند تا اندازه‌ای دانش یا ادعاهایی را فراهم کردند که برای بهبود کیفیت مدیریت آموزشی مناسب هستند. این تئوریها، اصول و مفروضات معینی ارائه می‌کنند که ممکن است تحت شرایط ویژه‌ای معتبر باشند. اما همانطور که باتنگر و ورما[3] (۱۹۷۸، به نقل از موهانتی، ۲۰۰۵) خاطر نشان می‌سازند، هیچیک از تئوریهای ذکر شده کامل نیستند. اما به هر حال، این تئوریها برای مدیری که می‌خواهد حداکثر نتایج را تحت هر گونه شرایطی بدست آورد، اهمیت قابل ملاحظه‌ای دارند.

تئوریهای رفتاری نظیر رویکرد سیستمها، رویکرد اقتضایی و ... نسبتاً اثربخش هستند به دلیل اینکه به دنبال روش‌های تحلیلی و ترکیب نقاط قوت هر یک از تئوری‌های مدیریت جهت بررسی استراتژی‌ها و تصمیم گیری‌هایی برای دستیابی به اهداف اند. مفاهیمی همچون رویکرد علمی، روابط انسانی، روش‌های همگرایی، توسعه منابع، مشارکت، انگیزش و غیره برای بهبود کار، افزایش رشد حرفه‌ای، معرفی اخلاقیات

1 - Litchfield
2 - Co-operation Program in Educational Administration
3 - Bhatnagar & Verma

کاری مطلوب و توسعه ارزشها و فرهنگ مقتضی برای سازمان و به منظور به حداکثر رساندن بهره‌وری و بازده آموزش و پرورش مفید هستند.

بدون شک این تئوریها زمینه قابل اعتمادی را برای کسانی که هنوز در جستجوی نمای بهتری از مدیریت آموزشی هستند، فراهم می‌کنند. پژوهشگران و شاغلان، باید از متغیرها و ابعاد مشکلات، تفکرات و یافته‌هایی که در دسترس هستند مطلع باشند تا اینکه نه تنها از آنها در نو آوریها و آزمایشات خودشان استفاده کنند بلکه همچنین عناصر و اعمال جدیدی را برای بهبود مدیریت آموزشی معرفی نمایند.

فصل سوم

سازماندهی و ساختار سازمانی

با عنایت به انجام امور به وسیله دیگران، مدیر باید به سازماندهی پرسنل و کار آنها بپردازد. سازماندهی برای اطمینان از یک کار تیمی و موزون و در جهت تحقق اهداف، الگوی منظمی از روابط را در میان پرسنل (تلاش‌های آنها)، مشاغل (وظایف) و فعالیت‌ها (کار) برقرار می‌سازد و همچنین باعث پیدایش ساختار سازمان می‌شود و این ساختار مشخص می‌کند که کار و فعالیت‌های رسمی سازمان چگونه تقسیم، گروه‌بندی و هماهنگ شوند. بعلاوه، این ساختار روابط منظم و منطقی را که لازمه انجام عملیات کارکنان است بوجود می‌آورد (علاقه بند، ۱۳۸۵). در این فصل، ضمن بررسی سازماندهی، به ساختار سازمانی می‌پردازیم.

۳ـ۱ سازماندهی: معنا

طبق نظر کونتز و اودانل[1] (۱۹۷۲)، سازماندهی[2] مشتمل بر برقراری روابط مبتنی بر اختیار به قصد هماهنگی عمودی و افقی در ساختار سازمانی است. از نظر علاقه بند (۱۳۸۵)، سازماندهی عبارت است از فراگرد نظم و ترتیب دادن به کار و تقسیم و تخصیص آن بین اعضای سازمان به طوری که هدف‌های سازمانی با اثربخشی تحقق پیدا کنند.

بنابراین، سازماندهی به عنوان یکی ازکارکردهای مدیریت به جنبه‌های زیر مربوط می‌شود:

- شناسایی و گروه‌بندی امور و فعالیت‌ها؛
- واگذاری این فعالیت‌ها به بخش‌ها، قسمت‌ها، و افراد مناسب؛
- تعریف مسئولیت؛
- تدارک اختیار، تفویض و پاسخگویی؛

1- Koontz & O'Donnell
2- Organization

- هماهنگی و ارتباط؛
- فراهم ساختن تسهیلات و وسایل؛ و
- برقراری روابط ساختاری.

به عبارت دیگر، فرآیند سازماندهی با کار، افراد و رابطه اختیار ـ مسئولیت مربوط می‌شود.

هدف سازماندهی، ایجاد اقدام گروهی اثربخش به سوی هدف‌های از پیش تعیین شده است. ساختاردهی، کارکرد و عملکرد یک سازمان، بستگی به فهم درست اهداف و استراتژی‌های آن دارد. سازماندهی به تقسیم کار شفاف، تخصیص وظایف، مسئولیت‌ها و پاسخگویی، و تعریف قدرت در پست سازمانی مربوط می‌شود.

به زعم نگارنده، فرآیند سازماندهی در یک مؤسسه آموزشی در صورتی اثربخش است که:

الف) مؤسسه را قادر سازد تا بازده و استفاده بهینه از منابع را از طریق سیستم فرد ـ تکنولوژی ـ ماشین به حداکثر برساند.

ب) برقراری شبکه روان و اثربخش از کسب، پردازش و نشر اطلاعات و ارتباطات را تضمین نماید.

ج) وظایف و آموزش معناداری را به ترتیب برای معلمان و دانش آموزان ارائه کند، در هر دو گروه رضایت از مؤسسه را افزایش، و تعادلی بین رویکردهای ماشین و انسان به وجود آورد.

د) تصور یا فردیت خاص خود را ایجاد، نگهداری و تقویت کند.

۳ـ۲ ساختار سازمانی[1]

ساختار سازمانی، الگوی روابط ایجاد شده در میان اجزاء یا قسمت‌های متعدد سازمان است.

طبق نظر استونر[2] (۱۹۸۴)، «ساختار سازمانی مبین سلسله مراتب و ساختار اختیار سازمان است و روابط گزارش دهی آن را نشان می‌دهد. ساختار سازمانی ثبات و استمراری را فراهم می‌سازد که به سازمان اجازه می‌دهد تا با آمد و شدهای افراد زنده بماند و تعاملات آن را با محیط هماهنگ سازد».

به نظر رابینز[3] (ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۷۸)، «یک ساختار سازمانی تعیین می‌کند که چگونه وظایف شغلی به طور رسمی تقسیم، گروه‌بندی و هماهنگ شوند».

بنابراین، ساختار سازمانی یعنی راهی که در آن موقعیت متصدیان مشاغل، وظایف یا نقش آنها، و خطوط اختیار در سیستم مرتب و معین می‌گردند تا اینکه اهداف سازمانی حاصل شوند. به عبارت دیگر، ساختار سازمانی مبین شیوه ای است که در آن یک سازمان گروهها را به وظایف ویژه تقسیم کرده و هماهنگی لازم را در میان این وظایف برقرار می‌سازد. اکنون آنچه که از تعاریف ساختار سازمانی استباط می‌گردد این است که

1- Organizational Structure
2- Stoner
3- Robbins

ایجاد یک ساختار سازمانی مستلزم پاسخ به دو مسئله اساسی ۱) تقسیم کار در میان اعضا و ۲) هماهنگی بین اعضا است.

برای انجام چنین کاری، ساختار سازمانی نیاز به عناصر کلیدی همچون تقسیم کار و حیطه نظارت، تفویض اختیار، تمرکز و عدم تمرکز دارد که بعداً در مورد آنها صحبت خواهیم کرد.

۳-۳ چرا ساختار سازمانی؟

همانطور که بیان شد، ساختار سازمانی به معنی تقسیم وظیفه بین افراد مختلف و هماهنگی آنها می‌باشد. بدون ساختار، کسی نمی داند چه وظیفه‌ای دارد و به چه کسی باید پاسخ دهد و در نتیجه پس از ایجاد بی نظمی و هرج و مرج، مدیریت فی نفسه غیر اثربخش خواهد شد (خانکا[1]، ۲۰۰۶). وجود یک ساختار سازمانی نه تنها محدودیت‌های افراد را رفع خواهد کرد بلکه فواید بسیار دیگری را نیز در پی خواهد داشت که بعضی از آنها در زیر مورد بحث قرار گرفته اند:

۱ـ تسهیل مدیریت: اگر ساختار سازمانی خوب طراحی شده باشد، مدیران را در انجام اثربخش وظایف شان از طریق تفویض اختیار و مسئولیت، ارتباط، کنترل و هماهنگی شفاف و روشن یاری می‌رساند. به همین دلیل است که مدیران موفق همیشه سعی دارند یک ساختار خوب را برای سازمان خود به وجود آورند. حتی بدین منظور، واحدهای مجزا برای تحلیل سازمانی ایجاد می‌شود.

۲ـ ترغیب رشد و تنوع: ساختار سازمانی، چارچوبی را برای رشد تشکیلات فراهم می‌سازد. ازاین رو، لازم است که این ساختار به اندازه کافی انعطاف پذیر باشد تا اینکه تغییرات مقتضی در سازمان اعمال گردد. به عبارت دیگر، باید امکان تعدیل و اصلاح ساختار امکان پذیر باشد زیرا ساختاری که برای امروز مناسب است ممکن است در شرایط تغییر یافته آینده مناسب نباشد.

۳ـ تسهیل استفاده بهینه از پیشرفت تکنولوژی: به منظور تحقق اثربخش اهداف، سازمان‌ها نیاز دارند که از تکنولوژی‌های پیشرفته به طور مستمر استفاده کنند. یک سازمان می‌تواند با داشتن ساختار سازمانی مناسب، از تکنولوژی پیشرفته بهره ببرد. ساختار سازمانی ایده آل، مدیریت را ترغیب می کند تا هزینه تکنولوژی و مزیت‌هایی که به سازمان می‌رساند را با هم ادغام کند.

۴ـ ترغیب استفاده صحیح از منابع انسانی: انسان‌ها از دیگر عوامل تولید مجزا هستند زیرا آنها احساس و عاطفه دارند. آنها نه تنها طالب دستمزد هستند، بلکه خواهان رضایت نیز می‌باشند. یافته‌های پژوهشی گزارش می‌کنند که انسان زمانی بیشترین حد درگیری در کار و فعالیت را دارد که رضایت او در حداکثر درجه باشد و حداکثر رضایت ـ به ویژه نوع روانی آن ـ از کار، رابطه، و محیط کاری فرد ناشی می‌شود.

1- S. S. Khanka

ساختار سازمانی خوب آن است که برای افرادی که در سازمان کار می‌کنند، رضایت فراهم سازد.

۵ـ تحریک خلاقیت: ساختار سازمانی که بر مبنای تقسیم کار یعنی تخصص باشد، خلاقیت را پرورش می‌دهد. انجام یک وظیفه تخصصی، فرد را در تفکر به جستجوی شیوه‌های جدید انجام کارها یاری می‌دهد. این عامل همچون بستر مناسبی برای خلاقیت عمل می‌کند.

۳ـ۴ اصول سازماندهی

۱ـ وحدت اهداف[1] : ساختار سازمانی باید طوری باشد که مشارکت افراد را در انجام اهداف مشخص سازمان تسهیل کند.

۲ـ کارآیی[2] : ساختار سازمانی باید تحقق اهداف را با حداقل هزینه‌ها، پیامدهای ناخواسته و بدون اتلاف وقت تسهیل نماید.

۳ـ حیطه کنترل[3] : هر مدیر تنها تعداد محدودی از زیردستان را می‌تواند به طور اثربخش اداره نماید. لیکن، تعداد دقیق زیردستان باید بر اساس ماهیت کار، ویژگی‌های زیردستان و تأثیر آنها بر زمان مورد نیاز برای اداره اثربخش امور تعیین گردد.

۴ـ سلسله مراتب[4] : در یک سازمان مسیر اختیار از مناصب بالا به مناصب زیرین باید شفاف باشد تا تصمیم گیری و ارتباط اثربخش شود.

۵ـ تخصص گرایی[5] : تقسیم کار بر اساس قانون تخصص، اثربخشی فرآیند سازمانی را تضمین می‌نماید.

۶ـ تقویض[6] : به هر مدیر باید اختیار داده شود تا به نتایجی که از وی انتظار می‌رود دست یابد.

۷ـ مسئولیت مطلق[7] : هیچ مدیری نمی تواند از پذیرش مسئولیت فعالیت‌های سازمانی زیردستانش شانه خالی کند.

۸ـ وحدت فرماندهی[8] : هر فرودست باید تنها به یک مدیر یا رئیس پاسخ یا گزارش دهد. وحدت فرماندهی، رابطه اختیار ـ مسئولیت را تصریح می‌کند. هیچ زیر دستی نباید بیش از یک رئیس داشته باشد.

۹ـ موازنه[9] : باید موازنه یا تعادلی در اندازه بخش‌ها / قسمت‌ها / طبقات متعدد، بین استانداردسازی رویه‌ها

1- Unity of Objectives
2- Efficiency
3- Span of Control
4- Scalar Chain
5- Specialization
6- Delegation
7- Absoluteness Responsibility
8- Unity of Command
9- Balance

و انعطاف پذیری، و بین تمرکز و عدم تمرکز وجود داشته باشد.

۱۰ـ انعطاف پذیری[1] : هر سازمان باید در درون خود شیوه‌هایی را برای تطبیق با تغییرات محیطی و تسهیل رشد و توسعه بدون ابتلا به آشفتگی تمهید کند.

۱۱ـ قطعیت[2] : هر بخش باید در تحقق اهداف یک سازمان با حداقل تلاش و حداکثر اثربخشی و کارآیی مشارکت نماید.

۱۲ـ اصل استثناء[3] : تصمیمات داخل حوزه مسئولیت یک مدیر باید توسط وی اتخاذ شوند و تنها در صورتی که موضوع مورد نظر تحت اختیار و مسئولیت وی نباشد به سطوح بالاتر ساختار سازمانی ارجاع داده شود.

از تحلیل این اصول، ممکن است چنین برداشت شود که اختیار از بالا به پایین جریان پیدا می‌کند در صورتی که جریان مسئولیت و پاسخگویی از پایین به سمت بالا در حرکت است. بنابراین، همه اعضای یک سازمان از طریق سلسله مراتب یا زنجیره فرماندهی با یکدیگر پیوند می‌یابند.

۳ـ۵ جنبه‌های سازماندهی

در فرآیند سازماندهی، یک سازمان/واحد آموزشی باید جنبه‌های بهم وابسته زیر را مد نظر قرار داد:

۱) گروهبندی:

الف) وظایف: تدریس، نظارت، منشی گری، اداره، فعالیت‌های فوق برنامه.

ب) مشاغل: هر قسمت تحت نظر یک مدیر باشد.

ج) قسمت: به یک فکولتی گروه‌بندی شود و به معاون مدیر واگذار گردد.

۲) تفویض اختیار به طور گسترده و به طریقی که برای انجام نتایج از پیش تعیین شده و واگذاری مسئولیت و پاسخگویی ویژه برای عملکرد ضروری هستند.

۳) تعیین تعداد سطوح در سلسله مراتب مدیریتی و انتخاب یک حیطه نظارتی مناسب.

۴) برقراری روابط رسمی رئیس ـ مرئوس به طوری که مدیر و کارکنان هر دو نقش‌ها و موقعیت خود را بدانند.

۵) استفاده از تمرکز زدایی و بخش‌بندی در ساختار سازمانی.

۶) سازماندهی کلاس‌ها به شیوه علمی و اثربخش با یک برنامه زمانی برای کل سال، برنامه‌هایی برای طرح‌های فوق برنامه و امتحانات.

۷) فراهم ساختن جوّ مناسب در مؤسسه یا سازمان برای برانگیختن کارکنان به سوی دستیابی به نتایج بهتر.

1- Flexibility
2- Definiteness
3- Exception Principle

۸) طراحی سیستم‌های ارتباط برای تصمیم گیری، هماهنگی و نظارت.
۹) ساختن سازمانی که بتواند نوآوری و خلاقیت را ارتقاء داده و به تأثیرات و تغییرات محیطی، فعالانه پاسخ گوید.

۳ـ۶ سازمان‌های رسمی و غیررسمی

به طور کلی، دو نوع سازمان وجود دارد: سازمان رسمی و سازمان غیررسمی.

سازمان رسمی: نوعی از سازمان است که حاصل برنامه‌ریزی است و در آن الگو یا ساختار قبلاً توسط مدیریت ارشد تعیین شده است. سازماندهی رسمی گروهها به منظور تسهیل کار معین و تحقق اهداف سازمانی ایجاد می‌شود. یک گروه رسمی، زیر مجموعه‌ای از سازمان است که به طور آگاهانه بریا می‌شود. کمیته‌ها، بخش‌ها یا واحدهای کوچک، نیروی کار، تیم‌های تحقیقاتی و غیره مثال‌هایی از گروههای رسمی هستند. ساختار، مقررات، رویه‌ها و عضویت یک گروه رسمی به طور شفاف بیان می‌شوند. در اینجا تأکید بر دفتر، دستور، وظایف و مسئولیت‌های تعریف شده، مسیر فرماندهی و سلسله مراتب، و زنجیره ارتباط در پست سازمانی است. سازمان رسمی به ساختار قدرت، تفویض اختیار در نمودار سازمانی، سیستم بوروکراتیک مقررات و پاسخگویی اشاره دارد.

سازمان غیررسمی: از تعاملات و روابط بین فردی میان اعضای گروههای رسمی پدیدار می‌شود. علایق مشترک، دوستی‌ها و نیازهای اجتماعی افراد محور سازمان غیررسمی است. گروههای غیررسمی، رهبران خاص خود را دارند. ساختار رسمی، مقررات تجویز شده، پست‌ها، جریان مسئولیت‌ها و اختیار در سازمان غیررسمی وجود ندارد. سازمان غیررسمی یک سیستم روانی ـ اجتماعی است که توسط خودکارکنان به وجود می‌آید (پاندیا[1]، ۲۰۰۱). اختیار رهبر در گروههای غیررسمی بر پایه پذیرش شخصی است و می‌توانند از طریق شایعات و مبادلات شفاهی تهدید گردد. سازمان غیررسمی می‌تواند اطلاعات را (درست یا غلط) با سرعت شگفت انگیزی انتقال دهد. سازمان غیررسمی می‌تواند باعث افزایش مقاومت در برابر تغییر، نفوذ بر روحیه کارکنان، و سرعت بخشیدن به انجام کار گردد. معمولاً، سازمان غیررسمی هنگامی به وجود می‌آید که در سیستم رسمی ارتباط ضعیف، قوانین بسیار خشک، بوروکراسی اداری سرسام آور و عمل در سازمان بسیار کند باشد. اکثر اوقات دیده می‌شود که سازمان‌های رسمی و غیررسمی به طور همزمان وجود دارند و ممکن است از یکدیگر حمایت نموده و یا پشتیبانی ننمایند.

1- S. R. Pandya

۳ـ۷ گروه‌بندی

فرآیند تقسیم فعالیت‌ها به واحدها و زیرواحدها، گروه‌بندی نام دارد. اصطلاح گروه‌بندی به صورت عام مورد استفاده قرار می‌گیرد و محدود به ایجاد واحدهایی که بخشها نامیده می‌شوند نمی‌گردد، بلکه شامل قسمت‌ها، مشاغل و غیره نیز می‌گردد. گروه‌بندی شغل‌ها و واحدها تنها برای آسان کردن ترسیم نمودار سازمانی نیست تا به آسانی باز شناخته شود که چه افرادی در سازمان کار می‌کنند بلکه **گروه‌بندی یک ابزار بنیادی هماهنگی کارها در سازمان است** (مینتزبرگ، ترجمه فقیهی و وزیری سابقی، ۱۳۷۱، ص ۷۱).

دو رویکرد کلی در مورد گروه‌بندی وجود دارد: رویکرد بالا ـ پایین و رویکرد پایین ـ بالا. در رویکرد بالا ـ پایین، فعالیت‌ها گام به گام از مدیریت ارشد به سطوح پایین‌تر تقسیم می‌شوند. در رویکرد پایین ـ بالا، تقسیم فعالیت‌ها در جهت عکس صورت می‌گیرد.

الگوهای گروه‌بندی

گروه‌بندی به سازمان این اجازه را می‌دهد تا از مزیت تخصص بهره‌مند گردد و همچنین کنترل مدیریتی را ساده تر می‌سازد. مبانی گروه‌بندی عبارتند از:

۱ـ گروه‌بندی برحسب کارکرد: این نوع گروه بندی، متداول ترین روش برای سازماندهی فعالیت‌ها است. هدف اصلی کارکرد یا وظیفه بندی، ساده ساختن پیچیدگی امور از طریق گروه‌بندی همه کارهایی که باید انجام گیرد به بخش‌های کارکردی اصلی است. این عامل به سازمان کمک می‌کند تا دامنه وسیعی از دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها را به کار گیرد. مثال‌هایی از گروه‌بندی براساس کارکرد در سطح دانشگاه عبارتند از گروه‌های آموزشی، بخش امتحانات، بخش استخدام و غیره.

۲ـ گروه‌بندی برحسب تخصص: این نوع گروه‌بندی براساس موضوعات تخصصی اعمال می‌شود. مثلاً در یک دانشگاه، این نوع گروه‌بندی بر اساس موضوعاتی که آموزش داده می‌شوند مانند انگلیسی، تاریخ، ریاضیات، مدیریت و غیره به دپارتمان‌های مختلف تقسیم کار می‌شوند. هر دپارتمان در اینجا یک واحد مستقل است که دارای مدیر بوده و مسئول فعالیت‌های آن دپارتمان است. این گروه‌بندی اهمیت و توسعه هر موضوع را به طور برابر و کافی اعمال می‌کند.

۳ـ گروه‌بندی برحسب منطقه جغرافیایی: گروه‌بندی برحسب منطقه جغرافیایی زمانی انجام می‌گیرد که مدیریت، بیش از یک سازمان را که در نواحی مختلف جغرافیایی قرار دارند هدایت می‌کند و می‌خواهد نظارت کافی بر هر سازمان اعمال نماید. برای مثال، یک سازمان بازرگانی ممکن است واحدهای فروش در نقاط مختلف شهر، استان یا کشور تأسیس کند.

۴ـ گروه‌بندی برحسب مشتری یا ارباب رجوع: این نوع گروه‌بندی به ایجاد بخش‌های جدا از هم برای خدمت‌رسانی به مشتریان و رفع نیازهای آنها اشاره می‌کند. مثلاً واحدهای آموزشی در نظام آموزش و پرورش با توجه به ویژگی‌های رشد و سن دانش آموزان تشکیل می‌شوند: دبستان، مدرسه راهنمایی، و دبیرستان (علاقه بند، ۱۳۸۵).

۵ـ گروه‌بندی برحسب فرآیند: گروه‌بندی برحسب فرآیند براساس فراگرد استفاده شده در "تولید" انجام می‌گیرد. به عبارت دیگر، در این روش، فرآیندهای تولیدی گوناگون، معیارهایی برای تقسیم فعالیت‌ها به بخش‌ها قرار می‌گیرند (خانکا، ۲۰۰۶). برای مثال در این روش، بخش‌های جداگانه‌ای برای یادگیری در یک جو رسمی و یادگیری از راه دور به وجود می‌آید. هرکدام از آنها، ملزومات منحصر به فرد خود را از نظر حضور، برنامه زمانی، مطالب یادگیری، تماس‌های استاد ـ دانشجو دارند که در صورتی رضایت بخش خواهند بود که بخش‌های جداگانه‌ای برای آنها وجود داشته باشد.

۶ـ سازمان ماتریسی[1] : به آن نوع سازمانی اشاره می‌کند که در آن به مدیران / کارکنان بیش از یک وظیفه یا پروژه محول می‌شود. فعالیت‌های آن، بخش‌های کارکردی سنتی را قطع می‌کنند. در این نوع سازمان، اصل وحدت فرماندهی نقض می‌شود. شکل زیر، سازمان ماتریسی را برای یک مؤسسه آموزشی نشان می‌دهد:

دانش‌آموزان به کلاس‌های ۴۰ نفره سازماندهی می‌شوند. معلمان نقش‌های مزدوج (معلم یک رشته و متصدی دیگر کارکردها) دارند.

		گروه‌بندی برحسب رشته‌های تخصصی				
		جغرافیا	تاریخ	انگلیسی	علوم	ریاضیات
گروه‌بندی برحسب کارکردها	توسعه برنامه درسی					
	امتحانات					
	گزارشات دانش آموز					
	وقایع اجتماعی					
	جلسات انجمن اولیاء و مربیان					
	گزارشات سالانه					
	ثبت نام ـ پذیرش					
	جداول زمانی					

شکل ۳ـ۱: ساختار سازمانی ماتریسی

1- Matrix Organization

در این نوع سازماندهی، با تغییر فعالیت‌ها، قدرت نیز از شخصی به شخص دیگر منتقل و غیرمتمرکز و انعطاف پذیر می‌گردد. در مثال فوق، گروه بندی‌ها براساس (i) کارکردها و (ii) رشته‌های تخصصی، با یکدیگر ادغام می‌شوند. این سیستم با گروه محدودی از افراد می‌تواند به طور اثربخش مورد استفاده قرار گیرد که با این روش به طور کامل آشنایی دارند و در قبال کارآیی سیستم تعهد دارند. لیکن، این سیستم می‌تواند باعث ایجاد تضادها یا تعارضات قدرت نیز گردد. این نوع سازماندهی تحت عنوان سازماندهی "شبکه" نیز شناخته می‌شود. به نظر خورشیدی (۱۳۸۲)، ساختار ماتریسی دارای نقاط قوت و ضعف زیر است:

نقاط قوت:

۱ـ سازمان برای تأمین نیازهای ضد و نقیض محیط می‌کوشد تا هماهنگی لازم را ایجاد کند.

۲ـ در توزیع منابع انسانی، سازمان انعطاف‌پذیر است و واحدهای سازمانی به صورت مشترک از این منابع استفاده می‌کنند.

۳ـ سازمان برای کارکنان دوایر و آنها که در خط تولید کار می‌کنند، موقعیت‌ها و فرصت‌های کافی به وجود می‌آورد تا بر مهارت‌های خود بیافزایند.

نقاط ضعف:

۱ـ اعضای سازمان زیر نظر کسانی که قدرت‌های متضاد دارند باید کار کنند، امکان دارد در مسیر تأمین تقاضاهای ضد و نقیض، آنان دچار سردرگمی شوند.

۲ـ کسانی که در چنین سازمان‌هایی کار می‌کنند باید از نظر ایجاد ارتباط با دیگران از مهارت‌های بالایی برخوردار باشند و آموزش‌های زیادی دیده باشند.

۳ـ افراد باید جلسات زیادی تشکیل دهند تا تعارض‌ها را از بین ببرند، از این رو، ساختار مزبور مستلزم صرف وقت زیادی است.

۴ـ سازمان به وسیله محیط تحت فشار قرار می‌گیرد تا بین قدرت‌های موجود خود نوعی تعادل و توازن برقرار کند.

سازماندهی خود "هدف" نیست بلکه "وسیله ای برای رسیدن به یک هدف" است. یک ساختار سازمانی اشتباه می‌تواند اثربخشی سازمانی را زایل گرداند. نوع ساختار سازمان می‌تواند براساس موارد زیر تعیین گردد:

۱) استراتژی[1]: ساختار یک سازمان به عنوان یک وسیله به مدیریت کمک می‌کند تا اهداف سازمان را تحقق بخشد. از آنجایی که اهداف، خود از استراتژی کلی سازمان پدیدار می‌شوند، از این رو، نیاز است که استراتژی و ساختار با یکدیگر پیوند نزدیک داشته باشند. به طور اخص، ساختار باید استراتژی را دنبال کند. به

1- Strategy

عبارت دیگر، هرگونه تغییر در ساختار سازمانی، مستلزم تغیراتی در ساختار آن برای تطبیق و حمایت از تغییر استراتژیک است (امبورجی و داسین[1]، ۱۹۹۴).

سه بعد استراتژی وجود دارد: نوآوری، کاهش هزینه و تقلید (برای اطلاعات بیشتر در این زمینه به کتاب رفتار سازمانی اثر خانکا، ۱۳۸۸، ترجمه شمس مراجعه نمائید).

۲) اندازه سازمان: اندازه سازمان برحسب تعداد کارکنان، دامنه عملیات، میزان سرمایه و غیره اندازه گیری می‌شود. شواهد تحقیقاتی قابل ملاحظه ای مبنی بر ارتباط بین اندازه سازمان و ساختار آن وجود دارد (هال[2]، ۱۹۷۲). هنگامی که سازمان کوچک است، تعامل محدود به گروه نسبتاً کوچکی می‌شود. ارتباط ساده تر، نیاز به اطلاعات برای تصمیم‌گیری کمتر، و نقش ساختار رسمی کمرنگ‌تر می‌شود. از طرف دیگر، سازمان‌های بزرگتر تخصص گرایی، گروه‌بندی، سطوح عمودی، و قوانین و مقررات بیشتری از سازمان‌های کوچک دارند. در حقیقت، اندازه، ساختار را به صورت نزولی تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، سازمانی را در نظر بگیرید که قبلاً ۲۰۰۰ کارمند استخدام کرده است و بنابراین، نسبتاً ماشینی بوده است. اکنون اضافه نمودن ۳۰۰ کارمند، تأثیر قابل توجهی بر آن ندارد. امّا اگر ۳۰۰ کارمند به مجموع ۸۰۰ کارمند سازمان دیگری اضافه شوند، به احتمال زیاد باعث تغییر به سمت نوع ساختار ماشینی با درجه بیشتری خواهد شد.

۳) تکنولوژی: به عبارت ساده، تکنولوژی به فرآیند تبدیل داده‌ها به ستاده‌ها اشاره دارد. این برداشت از مفهوم تکنولوژی برای هر سازمانی ـ بازرگانی، صنعتی، آموزشی ـ بکار می‌رود. برای مثال، گروه علوم تربیتی در دانشگاه، از دسته ای از تکنولوژی‌های متعدد تعلیم نظیر تدریس رسمی مرسوم، روش مبتنی بر تجزیه وتحلیل موردی، انجام تمرینات تجربی و سایر موارد استفاده می کند.

رابطه بین تکنولوژی و ساختار اساساً بر پایه نوع تکنولوژی، مورد مطالعه قرار گرفته است. اگر از این زاویه نگریسته شود، تکنولوژی‌ها به دو نوع فعالیت‌های معمول و غیرمعمول طبقه‌بندی می‌شوند. مشخص شده است که وظایف معمول یا تکراری با ساختارهای بلندتر و بیشتر گروه‌بندی شده همراه و مرتبط هستند. بین تکنولوژی و ساختار رابطه قوی مشاهده شده است (خانکا، ۲۰۰۶، ص ۲۵۸). مطالعات نشان می‌دهند که "معمولی بودن" با وجود کتابچه‌های راهنمای مقررات، شرح مشاغل، و دیگر مدارک رسمی مرتبط هستند.

۴) محیط: محیط یک سازمان از مؤسسات یا نیروهایی تشکیل می‌شود که در اطراف آن وجود دارند. سازمان پیوسته با محیط خود تعامل دارد. در یک فرآیند، سازمان از محیط تأثیر می‌پذیرد و همچنین محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یک چنین تعاملی، بر فرآیندهای سازمانی و از جمله ساختار آن تأثیر می‌گذارد.

1- Amburgey & Dacin
2- Hall

محیط معمولاً به ایستا و پویا طبقه‌بندی می‌شود. محیط‌های ایستا یا با ثبات عـدم اطمینـان کمتـری را از محیط‌های پویا برای سازمان ایجاد می‌کنند یا حتی اصلاً ایجاد نمی کنند. بدین ترتیب، هر چقدر محیط پویاتر و نامطمئن تر باشد، نیاز به انعطاف پذیری بیشتر خواهد بود. این عامل باعث نیاز به یک ساختار ارگانیک جهت انطباق و سازگاری با پویایی محیطی خواهد داشت. بالعکس، در محیط با ثبـات، نـوع سـاختار ماشـینی گزینـه بهتری خواهد بود.

۳ـ۸ حیطه نظارت[1]

مفهوم حیطه نظارت به تعداد زیردستانی که یک مدیر می‌تواند به طور اثربخش نظارت کنـد، اشـاره دارد. ایـن ایده در متن تئوری سازمان رسمی قرار دارد چرا که اصول سنتی تأکید قابل ملاحظه ای بر اعمال هماهنگی از طریق مدیر / رئیس دارند. تئوری‌های کلاسیک، مدافع حیطـه نظـارت محـدود هـستند. لـیکن، تعـداد دقیـق زیردستانی که می‌توانند به طور اثربخش توسط یک مدیر اداره گردند بستگی به عوامل متعددی دارد. از جمله می‌توان از عوامل زیر یاد کرد:

۱) قابلیت مدیر: توانایی مدیر در درک مشکلات، همراهی افراد، احترام و صـداقت، سـبک‌هـای رهبـری و تصمیم گیری، مدیریت تعارض، فائق آمدن بر استرس و جهندگی عاطفی، تعداد زیردستانی را که او مـی‌توانـد به نحو مؤثر هدایت و مدیریت نماید، تعیین می‌کند. حیطه نظارت همچنین به زمان در دسترس برای انعکـاس و نظارت بستگی دارد.

۲) قابلیت زیردستان: اگر زیردستان خوب آموزش دیده باشند و دارای تجربه شـغلی، شایـستگی و انگیـزه باشند، حیطه نظارت می‌تواند وسیع تر گردد.

۳) ماهیت کار: اگر وظایفی که باید توسط زیردستان انجام گیرد پیچیده باشند، حیطه نظـارت بایـد کوچـک باشد. طبق نظر جکسون و مورگان[2] (۱۹۸۲، به نقل از پاندیا، ۲۰۰۱)، هر چقدر تنوع، عدم پیش بینی، بـصیرت و مسئولیت شغلی زیردست بیشتر باشد، حیطه نظارت کوچکتر خواهد بود.

۴) درجه عدم تمرکز و تفویض: حیطه نظارت مطلوب بستگی به توانایی مدیر در تفویض اختیار و ایجـاد یک محیط مشارکتی دارد.

همچنین، حیطه نظارت بستگی به عوامل وضعیتی دارد. ساختار سازمانی بلنـد، حیطـه نظـارت کوتـاهتری دارد در حالی که ساختار سازمانی مسطح، حیطه نظارت بزرگتری می‌طلبـد. حیطـه کـوچکتر در سـطوح بـالاتر مدیریت و هنگامی که کنترل نزدیک نیاز باشد، ضرورت دارد.

1- Span of Control
2- Jackson & Morgan

۳ـ۹ تفویض اختیار[1]

تفویض به اهداء یا بخشش اختیار اشاره و شامل تقسیم کار بین مدیر و زیردستان است. به نظر نگارنده، تفویض به عمل واگذاری اختیار توسط مدیر به دیگران با هدف انجام کاری اشاره می‌کند. تفویض، اختیاردار نمودن یک زیردست برای انجام عملی به شیوه‌ای معین و به نحو مستقل است. مدیران اثربخش تا جایی که ممکن باشد وظایف اجرایی را به زیردستان تفویض می‌کنند و توان و انرژی خود را بر کارکردهای مدیریتی متمرکز می‌سازند. تفویض به فرآیند سازمانی و ساختار آن معنای واقعی می‌بخشد. اگر در سازمان وظایفی برای واگذاری و تقسیم وجود نداشته و اختیاری نیز برای تسهیم وجود نداشته باشد، نیاز به ساختار سازمان منتفی است.

اجزاء تفویض

تفویض بخشی از فرآیند سازماندهی بوده و متشکل از اجزاء زیر می‌باشد:

۱ـ واگذاری وظایف: از آنجایی که یک شخص/مدیر به تنهایی نمی‌تواند همه کارها را انجام دهد، مجبور است که بخشی از کار خود را به زیردستان بسپارد. تقسیم وظایف بین مدیر و زیردستان تنها زمانی می‌تواند انجام گیرد که کار به طور مناسب به قسمت‌های مختلفی بخش‌بندی شود. به منظور واگذار نمودن وظایف، مدیر باید تصمیم بگیرد که چه بخشی از کار را خود انجام داده و چه بخش‌هایی را به زیردستان منتقل خواهد ساخت. با وجود این، تفویض به معنی کناره‌گیری از مسئولیت مدیریتی نیست.

۲ـ بخشش اختیار: اگر انجام وظیفه‌ای بر عهده زیردستان گذاشته می‌شود، باید به آنها اختیارکافی داده شود تا قادر به انجام آن گردند. وظایف بدون اختیار مناسب و مربوطه، نمی‌توانند به طور اثربخش انجام گیرند. همان حقوق و قدرت‌هایی را که مدیر برای انجام وظایف خود نیاز دارد باید به زیردستان تفویض نماید. در اینجا اختیار بر حق انجام عمل و استفاده دارایی و شالوده سازمانی و مانند آن دلالت دارد.

۳ـ الزام به پاسخگویی: تفویض وظیفه و اختیار مستلزم پاسخگویی از طرف زیردستان است. همراه با واگذاری وظایف و اختیارات، زیردستان باید به طور منطقی ملزم به پاسخگویی در برابر عملکرد خود باشند. لازم است که مدیر عملکرد زیردستان را سنجیده و ارزشیابی کند.

با این وجود، مدیر همیشه می‌تواند اختیار تفویض شده را بازپس گیرد چرا که او قدرت خود را برای همیشه واگذار و رها نکرده است. مسئولیت نهایی وظایف با مدیر خواهد بود و از این رو، وی باید زیردستانی را که وظایف را به آنها تفویض نموده است راهنمایی، هدایت و نظارت نماید.

1- Delegation of Authority

تعیین کنندگان میزان تفویض

درجه یا میزان تفویض در هر مؤسسه بستگی به عوامل زیر دارد:

۱ـ تفویض ویژه در مقابل تفویض کلی: تفویض ویژه یا خاص معمولاً رسمی، نوشته شده، سخت، شفاف، آگاهانه و فعال است در صورتی که تفویض کلی غیررسمی، شفاهی، نرم، مبهم و غیرفعال است. تفویض می‌تواند در قالب کلی و بسیار گسترده و بدون ترسیم ماهیت دقیق وظیفه و اختیار انجام گیرد. تفویض در صورتی مفید و اثربخش خواهد بود که تنها به صورت دقیق با بیان شفاف وظایف و اختیار ویژه جزئیات را مشخص نماید. اگر تفویض ماهیتی کلی داشته باشد، احتمال شکاف و اصطکاک در فعالیت‌ها، سوء تفاهم و درنگ از سوی زیردستان و همین طور اتلاف وقت و تلاش نیروهای انسانی وجود خواهد داشت. برای غلبه بر این موانع، تفویض باید ویژه باشد ـ رسمی، کتبی، آگاهانه و شفاف. باید دفترچه راهنمای سازمانی با جزئیات مناسب در خصوص وظایف و اختیارات هر پست و منصب، تهیه گردد. اگر چه احتمال سخت شدن و انعطاف ناپذیری تفویض کتبی به مرور زمان وجود دارد، با این حال، باید از طریق برنامه‌ریزی و تغییرات سازمانی مستمر، انعطاف پذیری آن حفظ گردد.

۲ـ نگرش مدیر: تفویض نیازمند رابطه شخصی نزدیک و صمیمی بین رئیس و مرئوسین است. با این وجود، بعضی از رفتارها و نگرش‌های رهبر مخل فرآیند تفویض هستند. اگر رئیس ـ حتی بعد از تفویض کار به زیردستان ـ به موضوعات به صورت بسیار جزئی بپردازد و تفویض شوندگان را به خود وابسته کند، این عامل مانعی بر سر راه تفویض اختیار صحیح خواهد بود.

۳ـ تکنیک‌های نظارت و کنترل: همانطور که قبلاً توضیح داده شد، تفویض کناره گیری از وظایف نیست. تفویض کننده، پاسخگوی نهایی به مافوق خود و همین طور اجتماع در مقیاس کلان است. برای انجام پاسخگویی، تفویض کننده باید مقیاس‌های نظارتی و کنترلی گسترده‌ای را بر فعالیت‌ها و وظایف زیردستان اعمال نماید. در صورتی که اعمال کنترل به وسیله مجموعه ای از استانداردهای عملکردی گسترده ولی راهبردی صورت پذیرد، تفویض معنادار خواهد بود. باید فرصت کافی در اختیار زیردستان قرار گیرد تا قابلیت، نوآوری و حس پاسخگویی خود را توسعه دهند. آنها باید بدون هرگونه سرزنش از طرف رئیس، تشویق به اتخاذ تصمیمات به صورت مستقل گردند. حتی اگر تصمیم اتخاذ شده دقیقاً همانی نباشد که رئیس به آن فکر کرده است، نباید مورد نکوهش قرار گیرند. تفویض کنندگان موفق، دیدگاهها، دانش و تجربه خود را از طریق هدایت و راهنمایی به زیردستان منتقل می‌سازند. اگر کنترل بسیار شدید و لحظه ای توسط رئیس اعمال شود، تفویض غیراثربخش می‌گردد. اگر موضوع تفویض شده بسیار جدی باشد، تأیید پیش از اقدام توسط رئیس، توصیه می‌گردد.

۴ـ رفتار رئیس و مرئوسین: این عامل شامل ترس‌ها، ناامنی‌ها و انسدادهای ذهنی هر دو طرف درگیر یعنی رئیس و زیردستان است.

اصول تفویض

اصول زیر برای تفویض اختیار اساسی به نظر می‌رسند:

۱ـ تفویض برحسب نتایج مورد انتظار: واگذاری وظایف و اختیارات باید بر اساس نتایج مورد انتظار تعیین گردند. بدین منظور، تنظیم یک برنامه و سپس انجام کارها توسط افراد مورد نیاز است.

۲ـ انتخاب مرئوسین مناسب برای تفویض: شرایط ویژه، تجربه، انگیزش، تعهد، نگرش‌ها و بلوغ زیردستان می‌توانند ماهیت تفویض را تحت تأثیر قرار دهند.

۳ـ حفظ تعادل و تساوی مسئولیت و اختیار: اختیار تفویض شده باید متناسب با مسئولیت باشد. اگر همبستگی کافی بین وظایف و مسئولیت وجود داشته باشد، به انجام وظایف محوله کمک خواهد کرد.

۴ـ حفظ ارتباط کافی: جریان آزاد و پیوسته اطلاعات بین رئیس و مرئوس برای کسب اطلاعات و بازخورد بجا از مرئوس و همچنین برای کمک به وی در تصمیم گیری و تعبیر و تفسیر ضرورت دارد.

۵ـ اطمینان بخشیدن به وحدت فرماندهی: این اصل که توسط هنری فایول ارائه گردید در مورد تفویض نیز کاربرد دارد و طبق آن هر زیردست باید تنها نسبت به یک رئیس پاسخگو باشد.

۶ـ اعمال نظارت و کنترل مناسب: باید نظارت و کنترل کافی اعمال گردد تا هرگونه انحراف از برنامه‌ها سریعاً شناسایی گردد.

۷ـ ایجاد جوّ اعتماد و اطمینان: کارمندی که به او اختیار تفویض می‌شود باید احساس اطمینان و اعتماد نماید و از ترس از سرزنش و انتقاد یا تنبیه عاری باشد. رئیس باید مایل باشد به کارمند اجازه ریسک و اشتباه بدهد هرچند که باید مطمئن شود که همان اشتباه تکرار نخواهد شد.

۸ـ کمک به مرئوس: رئیس باید برای زیردستان مربوطه آماده مساعدت و همکاری دوستانه باشد.

۹ـ ایجاد باور قوی به تفویض: رئیس خود باید نیاز و مزایای تفویض را باور داشته باشد و زیردستانش را نیز متقاعد سازد که تفویض منجر به رشد و توسعه آنها خواهد گردید.

۱۰ـ تقدیر از تفویض اثربخش: انجام موفقیت آمیز اختیار و وظایف باید مورد تقدیر قرار گیرد تا جوّ سازمانی مناسبی را ایجاد کند.

مزایای تفویض

در زیر بعضی از مزایای تفویض اختیار آورده شده است. تفویض:

۱ـ دردسرهای مدیر را کاهش می‌دهد و سبب می‌شود تا بر دیگر مسئولیت‌های مهم‌تر پست خود متمرکز گردد.

۲ـ فرصتی را برای کارمندان جهت رشد خود فراهم می‌سازد.

۳ـ استمرار و مداومت را برای فرآیندها، کارکردها و عملکردهای سازمانی حتی در مواقع بیماری، استعفا،

انتقال، ارتقاء یا بازنشستگی مدیر فراهم می‌سازد.

۴ـ سطح انگیزش زیردستان و روحیه و رضایت شغلی کارکنان را بهبود می‌بخشد.

۵ـ به اجرای نوآوری‌ها و توسعه سازمانی کمک می‌کند.

۶ـ حس مسئولیت کارمندان و درک کلی آنها را از کار تقویت می‌کند.

موانع پیش روی تفویض اثربخش

یافته‌های پژوهشی دلایل چندی را برای موانع پیش روی تفویض اثربخش نشان داده‌اند. این دلایل به قرار زیر هستند:

۱ـ دلایل مرتبط با بی میلی مدیر به تفویض

الف) بعضی از مدیران خودپرست هستند و احساس کمال می‌کنند و پیوسته به دنبال تحسین و تمجید برای انجام کارشان هستند و معتقدند که هیچ کس در مؤسسه حریف کار و وظایف آنان نمی‌شود.

ب) یک مدیر ممکن است تازه وارد یا نسبت به وظایف مدیریتی بی تجربه باشد. او ممکن است قبلاً نتایج را منحصراً از طریق تلاش‌ها / مهارت‌های خود و دیگر منابع محقق ساخته باشد. این الگوی رفتاری ممکن است حتی هنگامی که وی متصدی پست مدیریتی است نیز ادامه یابد.

پ) بعضی از مدیران ممکن است به کار خو گرفته باشند و در تمام زمینه‌ها تمایل به مجادله سرسختانه با خودشان داشته باشند.

ت) بعضی مدیران از اینکه کار را به زیردستان تفویض نمایند احساس ناامنی می‌کنند و فکر می‌کنند که اهمیت، پرستیژ، مقام و قدرت خود را از دست خواهند داد. تحقیقات نشان می‌دهند که رؤسایی که احساس ناامنی می‌کنند معمولاً میان سال هستند و مورد ترفیع قرار گرفته‌اند. آنها با تنزل مقام و مسئولیت مواجه شده‌اند. بنابراین، آنها می‌خواهند که صاحب هر فعالیتی که نیاز به احترام آنها را مرتفع می‌سازد، باشند.

ث) بعضی از مدیران قادر به تحمل ابهام و عدم اطمینان کاری که توسط شخصی دیگر انجام می‌گیرد، نیستند.

ج) گاهی اوقات، در میان مدیران تمایل شدید به غلبه و تسلط وجود دارد که ممکن است آگاهانه نباشد.

ح) بعضی از مدیران نگران این هستند که در صورت انجام اثربخش کار، بی کفایتی آنها نمایان شود.

علاوه برموارد فوق، دلایل دیگری نیز وجود دارند که توسط دسوزا[1] (۱۹۸۹) شناسایی شده‌اند و باعث عدم تفویض کار در مدیران می‌گردند:

- بی تجربگی کارکنان،
- گرفتاری کارکنان،

1 -D'Souza

- عدم تمایل کارکنان به پذیرش مسئولیت بیشتر،
- زمان بر بودن کار در صورت تفویض،
- فقدان نظارت و کنترل کافی بر عملکرد کارکنان،
- افزایش احتمال خطا در کارکنان،
- فقدان دانش مورد نیاز جهت انجام کار تفویضی از سوی کارکنان،
- اهمیت فوق‌العاده کار، و
- تمایل شخصی به انجام کار و تصمیم گیری.

۲ـ دلایل مرتبط با بی میلی زیردستان برای پذیرش تفویض

الف) بعضی از کارکنان به دلیل بی کفایتی خود و یا به دلیل تجربه اشتباهات گذشته، از شکست هراس دارند.

ب) اغلب، زیردستان احساس می‌کنند که مشورت با رئیس راحت تر از تصمیم‌گیری به وسیله خودشان است.

پ) بعضی از کارکنان نگران انتقادهای دیگران هستند.

ت) کمیابی دایم منابع می‌تواند کارکنان را از پذیرش کار تفویضی برحذر دارد.

ث) فقدان تقویت مثبت در گذشته می‌تواند منجر به اجتناب کارکنان از کار تفویضی گردد.

ج) بارگیری فزاینده نیز می‌تواند مانعی برای پذیرش کار تفویضی باشد.

در پایان این بحث، به نظر نگارنده، جهت اثربخش ساختن تفویض، اقدامات زیر باید صورت پذیرند:

بایستی محیطی مناسب ایجاد کرد که در آن افراد احساس آرامش نمایند، مدیر برای مباحث و توضیحات قابل دسترسی باشد، تصمیم گیری مشارکتی باشد، تلاش‌های کارکنان مورد حمایت قرار گیرند، کارکنان از بیان عقاید متفاوت با مدیر هراس نداشته باشند، نوآوری مورد تشویق قرار گیرد، اهداف سازمان شفاف شوند و صریحاً با زیردستان مطرح گردند.

۳ـ۱۰ تمرکز[1] و عدم تمرکز[2]

در فرآیند سازماندهی، مفهوم بسیار مرتبط با تفویض اختیار تمرکززدایی است. تمرکززدایی به واگذاری اختیار و قدرت تصمیم گیری به سطوح پایین‌تر سازمان اشاره می‌کند. تمرکززدایی مبین پراکندگی بیشتر اختیار است. از طرف دیگر، تمرکز به جمع شدن اختیار در دست یک یا دو نفر در بالای سلسله مراتب اشاره می‌کند. تفویض

1- Centralization
2- Decentralization

کار به ایجاد عدم تمرکز در یک سازمان کمک می‌کند. الگوی ساختاری سازمان و همین طور چشم انداز مدیریت ارشد در توزیع برنامه‌ریزی وظایف، درجه عدم تمرکز را در هر سازمان تعیین می‌کند. در تمرکززدایی، تفویض قدرت و اختیار از سطوح بالای سازمان به سطوح پایین تر، اغلب با ایجاد واحدها یا بخش‌های سازمانی کوچک و جامع همراه می‌گردد.

هرچه میزان اختیار تفویض شده سراسر سازمان بیشتر باشد، سازمان بیشتر غیرمتمرکز است. با این وجود، تمرکززدایی و تفویض یکی نیستند. تمرکززدایی چیزی بیش از تفویض است و فلسفه سازمان و مدیریت را منعکس می‌سازد. سیاست تمرکززدایی همه حوزه‌های مدیریت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در حقیقت، ساختار سازمانی بدون حمایت تمرکززدایی نمی تواند حفظ شود. تمرکززدایی مستلزم انتخاب دقیق تصمیماتی است که باید به ساختار سازمانی پایین احاله و آنهایی که باید در سطح ارشد باقی نگه داشته شوند، و همچنین آماده سازی خط مشی‌های ویژه برای هدایت، تصمیم گیری، گزینش و آموزش افراد و نظارت کافی.

درجه عدم تمرکز از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت و دو مفهوم تمرکز و عدم تمرکز مبین وجود دو طیف مرتبط با توزیع اختیار در ساختار سازمانی هستند. هیچ مؤسسه ای نمی تواند به صورت کامل متمرکز یا غیر متمرکز باشد. لازم است که هر دو حالت با درجات مختلفی مورد استفاده قرار گیرند.

مزایای تمرکز زدایی

بعضی از مزایای تمرکززدایی به صورت زیر هستند:

۱ـ تمرکززدایی دردسر مدیران ارشد را کاهش می‌دهد به ویژه هنگامی که سازمان بزرگ بوده و یا در حال گسترش می‌باشد. لذا، مدیر ارشد بر برنامه‌ریزی برای آینده متمرکز می‌شود در حالی که تصمیمات عملیاتی را به بخش‌ها یا قسمت‌های جامع تحت نظارت مدیران لایق تفویض می‌کند.

۲ـ زیردستان را به عملکرد بالاتر بر می‌انگیزاند و نوآوری، مسئولیت و روحیه آنها را از طریق تفویض مناسب و کافی کار مدیریتی ارتقاء می‌دهد.

۳ـ مشارکت و اشتیاق کارمند را به خاطر آزادی و رویارویی با چالش‌های جدید افزایش می‌دهد.

۴ـ راه را برای تصمیمات بهتر هموار می‌سازد. از آنجایی که اکثر تصمیمات توسط افرادی اتخاذ می‌شوند که مستقیماً درگیر عملیات‌ها هستند، احتمال واقع گرا بودن چنین تصمیماتی بیشتر خواهد بود.

۵ـ توسعه و بهبود مدیریت را تسهیل می‌کند و باعث موفقیت مدیران کل می‌گردد. در یک ساختار متمرکز، مدیران بخش‌ها در حوزه فعالیت فردی خود متخصص می‌شوند.

۶ـ گوناگونی مؤسسه را براساس برنامه درسی، رشته تخصصی، سطح آموزش و غیره تسهیل می‌سازد.

۷ـ هماهنگی بهتر همه فعالیت‌های داخل یک واحد / بخش / قسمت جامع را اطمینان می‌بخشد.

۸ـ به دلیل حیطه نظارت کوچک که در آن عملکرد را براساس استاندارد مشخص می‌توان سنجید، کنترل و نظارت را تسهیل می‌کند.

محدودیت‌های تمرکز زدایی

۱ـ هزینه عملیات را افزایش می‌دهد زیرا هر واحد نیاز دارد که از لحاظ تسهیلات شالوده‌ای، مستغنی باشد.

۲ـ ممکن است مسئله کنترل سیاست وجود داشته باشد که در آن هر واحد سیاست خاص خود را متفاوت از واحدهای دیگر داشته باشد.

۳ـ مدیریت ارشد ممکن است از واقعیت‌های بزرگ جدا شود.

۴ـ در صورتی که آزادی عمل بسیار به رؤسای واحدها داده شود، احتمال پراکندگی و از هم پاشیده شدن وجود دارد.

مزایای تمرکز

۱ـ مدیر ارشد، قدرت، پرستیژ و احساس اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

۲ـ یگانگی بیشتری از خط مشی، تصمیات و اعمال در سراسر سازمان وجود خواهد داشت.

۳ـ هزینه‌های تسهیلات زیربنایی و کارکنان اداری پایین تر خواهد بود.

۴ـ کنترل و نظارت بسته و نزدیکتری برعملیات سازمانی وجود خواهد داشت.

عوامل مؤثر بر درجه تمرکززدایی

ـ **اندازه سازمان:** اگر اندازه سازمان بزرگ باشد، عدم تمرکز معمولاً بیشتر است.

ـ **ماهیت برنامه‌ها:** هر چقدر تنوع دروس بیشتر باشد و مدرسان مربوطه بیشتر باشند، میزان عدم تمرکز باید بیشتر باشد.

ـ **کیفیت کادر مدیریتی:** نگرش‌ها، توانایی‌ها، مهارت‌های بین فردی، بلوغ، احساس امنیت و ... کادر مدیریتی تأثیر شگرفی بر میزان تمرکززدایی دارند.

ـ **نرخ رشد سازمان:** اگر نرخ رشد یک مؤسسه بالا باشد، درجه عدم تمرکز نیز باید بالاتر باشد.

ـ **تکنولوژی مورد استفاده:** استفاده از تکنولوژی روز مثلاً کامپیوتر در مدیریت اطلاعات منجر به درجه بیشتری از تمرکز می‌گردد.

علاقه بند (۱۳۸۵) نیز معتقد است میزان تمرکززدایی در سازمان هنگامی بیشتر است که شرایط زیر موجود باشند:

۱ـ تعداد تصمیم گیری‌ها در رده‌های پایین تر سلسله مراتب، بیشتر باشد.

۲ـ تصمیم‌گیری‌ها در رده‌های پایین سلسله مراتب، اهمیت بیشتری داشته باشند.

۳ـ تصمیمات رده‌های پایین تر، بر فعالیت‌ها و وظایف بیشتری مؤثر واقع شوند.

۳ـ۱۱ اختیار صف و ستاد[1]

سازمان صف، چهارچوب اساسی برای کل سازمان است و منعکس کننده روابط مستقیم و عمودی بین رئـیس و مرئوسین او است که سلسله مراتب سازمانی معرف آن است. مدیران صف، دارای اختیار رسمی هستند. برای مثال، مدیر یک مؤسسه آموزشی دارای اختیار صف است. مدیران صفی اختیـار تـصمیم گیـری نهـایی در هـر مرحله از فعالیت را دارند.

از طرف دیگر، کار "ستادی" اساساً یک فرآیند عقلانی است که مشتمل بر فعالیت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی، تفکر، مطالعه، پیشنهاد و توصیه غیررسمی است. بنابراین، "ستاد" خدمتی را برای مدیران فراهم مـی‌سازد. در مجموع می‌توان گفت که اختیار ستادی ماهیتی مشاوره‌ای دارد (لاتنبورگ و اورنـستین، ۱۳۸۲). افـراد سـتادی فاقد اختیار رسمی هستند؛ یعنی نمی‌توانند به افراد صف دستور دهند و برای کارکنان صـفی، خـدمات مـشاوره ای ارائه می‌دهند (علاقه بند، ۱۳۸۵). مدیران ستادی اختیار دارند به مدیران صفی در کسب هـدفهای سـازمان کمک کنند (سینجر، ترجمه آل آقا، ۱۳۷۸، ص ۲۵).

رضائیان (۱۳۸۳، به نقل از طرقی و اسماعیلی، ۱۳۸۶) نیز می‌نویسد: فعالیت‌های ستادی را می‌توان توسط واحدهای صفی نیز انجام داد، ولی برای سرعت بخشیدن به کارهـا و اعمـال کنتـرل بیـشتر و بهبـود کـارآیی سیستم، این فعالیت‌ها را در قالب بخش‌های وظیفه‌ای خاصی تنظیم کرده و آنها را بر عهده واحدهای ویـژه‌ای قرار می‌دهند.

1- Line and Staff Authority

فصل چهارم

جو و فرهنگ سازمانی

این فصل دو مفهوم عمده یعنی جو سازمانی و فرهنگ سازمانی را مورد بحث قرار می‌دهد. هر دو اصطلاح از رشته‌های مدیریت بازرگانی و صنعتی به عاریه گرفته شده‌اند. در ادبیات تحقیق علوم تربیتی نیز مکرراً از اصطلاح سازمان استفاده کرده و آن را برای اشاره به یک مؤسسه آموزشی بکار می‌برند. در این فصل نیز اصطلاحات سازمان و مؤسسه (آموزشگاه) را به عنوان مترادف مورد استفاده قرار خواهیم داد.

۴ـ۱ مفهوم جو سازمانی

هر مؤسسه، مدرسه یا دانشگاه، تفاوت قابل ملاحظه‌ای با دیگر مؤسسات از نظر ساختار فیزیکی و تسهیلات اولیه، ویژگی‌های دانش‌آموز/ دانشجو، کیفیت و رفتارهای معلمان، رفتار و سبک رهبری و سایر خصوصیات دارد. بنابراین، هر سازمان، فردیت خاص خودش را دارد. بعضی از نویسندگان این فردیت را "احساس" یک مؤسسه می‌نامند در حالی که بعضی دیگر به آن بر چسب "شخصیت" می‌زنند. واژه‌های دیگری نیز برای توصیف فردیت روانی ـ اجتماعی یک مؤسسه همچون "آهنگ" یک سازمان، "جو" یک مؤسسه، "محیط" یا "آداب و رسوم " یک مدرسه یا دانشگاه مورد استفاده قرار می‌گیرند.

جو یا "احساس" یک سازمان نشانگر تأثیر غیر ملموسی بر افراد است لذا باعث ارائه تعاریف متعددی از این احساس توسط اندیشمندان مختلف و تحت عنوان " جو سازمانی" (OC)[1] شده است.

تعاریف

تاگیوری[2] (۱۹۶۸) جو سازمانی را دوام نسبی وضعیت محیط داخلی یک سازمان که به وسیله اعضای آن درک و تجربه می‌شود، رفتار آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌توان آن را بر حسب مجموعه ویژه‌ای از ارزش‌ها توصیف نمود، تعریف می‌کند.

1- Organizational Climate
2- Tagiuri

طبق نظر اشنایدر و اسنایدر[1] (۱۹۷۵)، جو سازمانی ادراک فشرده‌ای است که مردم درباره یک سازمان دارند. بنابراین، می‌توان آن را برداشت عمومی از چیستی یک سازمان دانست.

لیتوین و استرینگر[2] (۱۹۶۸)، جو سازمانی را عبارت از اثرات عینی و ملموس سیستم رسمی، "سبک" غیر رسمی مدیران و عوامل محیطی مؤثر بر نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و انگیزش مردمی که در آن سازمان خاص فعالیت می‌نمایند، می‌دانند.

هالپین و کرافت[3] (۱۹۶۶) معتقدند آنچه که شخصیت برای یک فرد است، جو سازمانی برای یک سازمان است. طبق نظر فورهند و گیلمر[4] (۱۹۶۴)، جو سازمانی مجموعه ویژگی‌هایی است که یک سازمان را با آن می‌توان توصیف نمود. این ویژگی‌ها باعث می‌شوند که: بتوان یک سازمان را از سازمان دیگر متمایز ساخت، در یک دوره زمانی درازمدت، بتوان به ثبات نسبی از تعریف آن سازمان دست یافت و رفتار افراد در سازمان شکل بگیرد.

طبق نظر شرما[5] (۱۹۷۸)، «جو سازمانی به عنوان تعاملی که بین اعضاء در حالی که درصدد رفع نیازهای فردی خودشان هستند، اتفاق می‌افتد، اطلاق می‌گردد». شرما صریحاً بیان می‌کند که جو سازمانی به تعامل بین اعضاء در سازمان اشاره می‌کند.

تعاریف بالا نشان می‌دهند که جو سازمانی آشکارسازی یا بروز رفتار، ارزش‌ها و نگرش‌های اعضای سازمانی نسبت به خود سازمان است.

برای توضیح بهتر این تعاریف می‌توان از مثال‌های مختلفی بهره برد. برای نمونه، در یک آموزشگاه، ممکن است معلمان با یکدیگر کاملاً احساس راحتی کرده، بصورت غیر رسمی و آزاد رفتار نموده و به یکدیگر اعتماد کامل داشته باشند. بالعکس، در آموزشگاه دیگر، معلمان ممکن است دچار احساس تنش و اضطراب باشند که در رفتار کلامی و غیر کلامی آنها نیز مشهود باشد. یک مؤسسه ممکن است شلوغ و پر سر و صدا به نظر برسد در صورتی که دیگری می‌تواند ساکت و بی سر و صدا باشد. بعضی از سازمان‌ها ممکن است حس خشک و رسمی بودن بی نهایت را در فرد ایجاد نمایند، در حالی که در سازمان‌های دیگر فضا کاملاً دوستانه به نظر برسد. در یک سازمان، مدیر ممکن است در دسترس بوده و روابط فردی خوبی با کارکنان داشته باشد، در حالی که در سازمان دیگر، وی ممکن است نشان دهد که بسیار گرفتار است و توجهی به معلمان و یا دانش آموزان نشان ندهد.

تفاوت بین مؤسسات، جو یک سازمان را مشخص می‌سازد. آرگریس این محیط روانی ـ اجتماعی را

1- Shneider & Snyder
2- Litwin & Stringer
3- Halpin & Croft
4- Forehand & Gilmer
5- Sharma

"سیستم زنده" سازمان‌ها می‌نامد (پاندیا، ۲۰۰۱، ص ۳۳۵).

بطور خلاصه، نگارنده معتقد است جو سازمانی ترکیبی از متغیرهای واسطه‌ای را معرفی می‌کند که بین ساختار یک سازمان و سبک و ویژگی‌های رهبری مدیر و عملکرد و رضایت معلمان مداخله می‌کنند.

۴ـ۲ ایجاد جو سازمانی

شکل ۴ـ۱ نشان می‌دهد که جو سازمانی یک آموزشگاه بوسیله تعادل پویای چهار متغیر حاصل می‌شود: اکولوژی[1]، محیط اجتماعی[2]، سازمان و فرهنگ (اونز[3]، ۲۰۰۴). افرادی که در یک مؤسسه آموزشی کار می‌کنند و همچنین دانش آموزان یا دانشجویان آن، این تعامل را تجربه می‌کنند. بنابراین، آنها متوجه می‌شوند که آن مکان چه جایگاهی دارد و برای چه ایجاد شده است، چه چیزی ارزشمند است و چه چیزی نیست، چه چیزی صحیح است حتی اگر پر آوازه نباشد، و آنچه که دارای هیاهو است درست است یا نادرست.

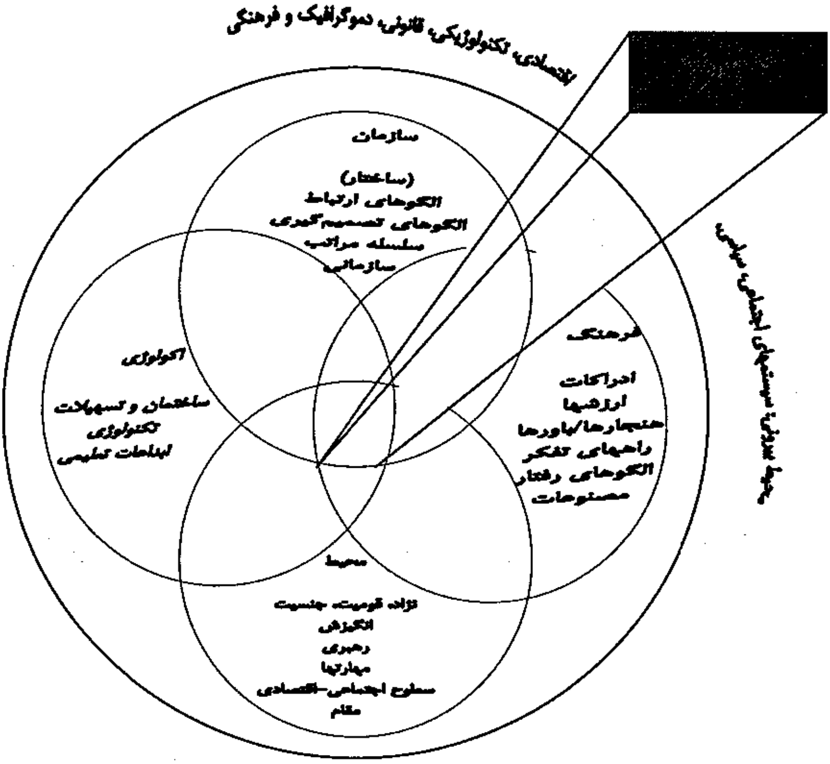
اما اگر چه همه این خرده سیستم‌ها بر تشکیل جو سازمانی تأثیر می‌گذارند، معمولاً تصور می‌شود که آنها تأثیر یکسانی ندارند هر چند که شواهد اندکی برای حمایت این باور وجود دارد. با این حال، اهرم‌هایی در دسترس رهبر مدرسه‌ای که به دنبال تغییر جوّ سازمانی آن است، وجود دارد. با داشتن راههای پویایی که در آنها این خرده سیستم‌ها فعل و انفعال انجام می‌دهند، تغییر در یکی از آنها سبب تغییر در بقیه می‌شود.

برای سالیان متمادی، محققان گرایش داشتند برای تغییر سازمان روی چیزهایی مانند بازسازی سازمان، بازآموزی کارکنان یا استخدام افراد جدید، احداث ساختمانهای جدید و یا استفاده از تکنولوژی‌های جدید متمرکز شوند. معمولاً این انتظار وجود داشت که تغییر در یکی از اینها سبب تغییرات مقتضی در دیگر خرده سیستم‌های سازمان گردد و بنابراین، کل سازمانها را درگیر سازد. اما در آغاز قرن بیست و یکم، تئوری پردازان سازمانی و همچنین رهبران سازمان‌ها به توافق رسیدند که فرهنگ سازمانی در تعیین شیوه تغییر در یک سازمان عامل بسیار تأثیر گذاری است.

به نظر رابرت جی اونز (۲۰۰۴) اولین بعد جوّ سازمانی، اکولوژی است که به عوامل فیزیکی مانند سن، طرح، تکنولوژی، اندازه و وضعیت ساختمان اشاره می‌کند. دومین بعد به محیط اجتماعی که شامل همه عوامل مرتبط با مردم در سازمان می‌شود، نظیر نژاد و قومیت، سطوح اجتماعی ـ اقتصادی، سطح آموزشی معلمان، روحیه و انگیزش، و همچنین سطح رضایت شغلی اشاره دارد. سومین بعد جو سازمانی، به ساختار سازمانی و اداری یعنی چگونگی اتخاذ تصمیمات، افراد تصمیم گیر و الگوهای ارتباطی بین افراد توجه دارد. چهارمین بعد به فرهنگ به

1- Ecology
2- Milieu
3- Owens

عنوان مجموعه‌ای از "ارزشها، نظام باورها یا اعتقادات، هنجارهـا و شـیوه‌هـای تفکـر کـه خـصوصیات مـردم در سازمان هستند"، اشاره می‌کند.



شکل ۴ـ۱: جو سازمانی مدرسه، محصول تعامل چهار بعد درونی یا خرده سیستم است: اکولوژی، محیط، سازمان و فرهنگ

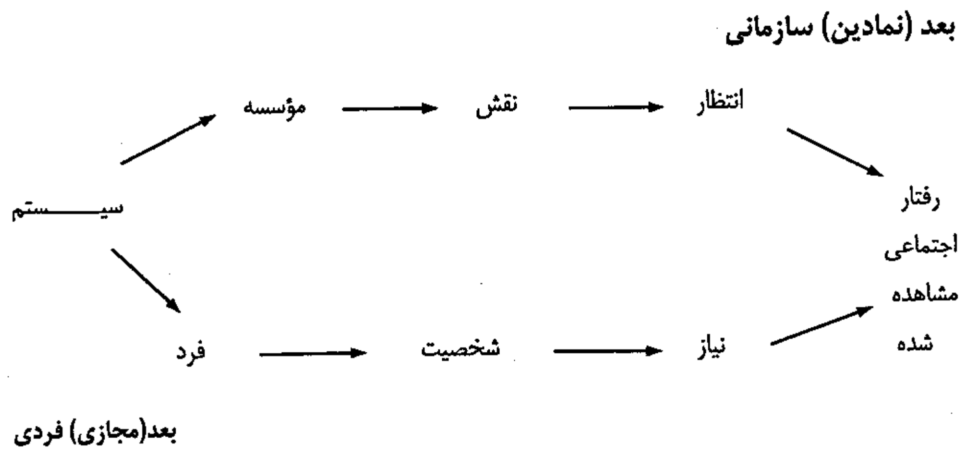
Source: Robert G. Owens (2004). *Organizational Behavior in Education.* Eighth Ed., Boston, MA: Pearson.

۴ـ۳ پیشینه تئوریکی جو سازمانی

فهم زیربنای تئوریکی جو سازمانی برای درک و ایجاد یک نگرش مناسـب از ایـن اصـطلاح ضـروری اسـت. تئوری‌های اولیه در خصوص جو سازمانی در مفهوم رابطه تعاملی بین سازمان و فرد آنگونه کـه توسـط کـرت لوین برای نخستین مرتبه مطرح گردید، مستتر است. بر این اساس، گتزلز و گوبا[1] "مدل مجازی ـ نمـادین" را

1- Getzels & Guba

ارائه کردند که در آن یک سازمان همچون یک سیستم اجتماعی که دارای ساختار نقش سلسله مراتبی است، توصیف شده است. برای هر نقش در این ساختار (مدیر، معاون، بازرس، مدیر گروه، یا معلم)، انتظارات رفتاری معینی وجود دارد. هر کس در این سیستم اجتماعی از جمله متصدی نقش، دیگران را مشاهده می‌کند و بنابراین، ادراکات و انتظارات معینی از اینکه آنها چگونه در دیگر نقش‌ها رفتار خواهند کرد، دارد. این امر بر این نکته اشاره می‌کند که یک انتظار نقش آموزشگاهی/ سازمانی کلی برای مدیر از حیث فعالیت‌ها، وظایف، رفتارها و تصمیماتش وجود دارد که او باید ترتیبی برای انجام آنها اتخاذ کند. انتظارات نقش مشابهی برای افرادی که دیگر پست‌ها را اشغال می‌کنند نیز وجود خواهد داشت. اما، هر یک از این اشخاص، ویژگی‌های شخصیتی و نیازهای مجزایی نیز دارند. گتزلز و گوبا برای تشریح و توضیح جنبه‌های مختلف انتظارات از یک نقش سازمانی و رابطه آن با شخصیت و نیازهای فرد، سازمان را همچون یک سیستم اجتماعی مطرح کردند. این مدل دو بعد را به عنوان عوامل اثرگذار بر رفتار سازمانی توصیف می‌کند: بعد شخصی و بعد سازمانی. این مدل در شکل زیر توسط گتزلز و گوبا توصیف شده است:



شکل ۴ـ۲: مدل دو بعدی گتزلز و گوبا

طبق این مدل، هر عمل رفتاری بعنوان برآیندی از ابعاد نمادین و مجازی بطور همزمان، دیده می‌شود. اندازه‌ای که این دو بعد بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و رفتار سازمانی را تعیین می‌کنند، بستگی به نقش سازمانی و شخصیت فرد بصورتی که در معادله زیر نشان داده شده است، دارد:

$B= f(RxP)$

که در آن

B = رفتار مشاهده شده (Observed Behavior)

R = نقش سازمانی (Organizational Role)

P = شخصیت متصدی نقش (Personality of the Role Incumbent)، هستند.

این مدل مبنایی برای انجام تحقیقات و پژوهش‌های بسیار شده است تا مطلوبیت و امکان تحقق تناسب و تجانس خواسته‌هایی را مورد تأکید قرار دهد که سازمانها از افراد و نیازهای شخصی آنان انتظار دارند. از این‌رو، یک جو سازمانی متجانس و مطلوب، جوی است که در آن معلمان خواسته‌ها یا تقاضاهایی که سازمان از آنها دارد را بفهمند. این را تجانس نیازها ـ تقاضاها می‌نامند.

اما آرگریس ادعا می‌کند که نیازهای یک فرد نمی‌توانند تماماً با تقاضاهای یک سازمان متجانس شوند. وی اظهار می‌کند که یافتن راههایی برای مدیریت تعارض غیر قابل اجتناب بین نیازها و تقاضاها و تعیین حدود قابل قبول آن، اهمیت دارد. این امر در جو سازمانی امکان پذیر است که به افراد اجازه می‌دهد وجود تعارض را بپذیرند، در مورد آن صحبت نمایند یا تلاشهایی را برای کاهش علل تعارض صورت دهند. طبق نظر وی، این امر مستلزم وجود فضای اعتماد و باز میان افراد است و بدون این، افراد احساس می‌کنند که باید تلاش کنند تعارض را پنهان کنند که این امر خود شناسایی و برخورد با مشکل و مسئله را دشوارتر می‌سازد. برای مثال، اگر معلمان احساس کنند بحث در مورد ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در آموزشگاه بی فایده، یا غیر حرفه‌ای است، از بحث درمورد این ضعفها یا برخورد آشکارا با آنها اجتناب می‌ورزند.

در مرحله بعد، اتزیونی[1] (۱۹۶۱، به نقل از پاندیا، ۲۰۰۱) ادعا کرد که وضعیت ممکن است آنقدر ساده نباشد. وی "تئوری اجابت" را ارائه کرد که بیان می‌کند "تناسب" بین نیازهای افراد و تقاضاهای سازمانی تا اندازه زیادی بستگی به این خواهد داشت که چگونه یک سازمان کارکنانش را جذب می‌کند و آنها را در کارها دخالت می‌دهد. طبق نظر اتزیونی، اگر سازمانی یک فرد را به اجبار به استخدام خود درآورد و سپس او را مجبور سازد تا در امور مشارکت فعالانه داشته باشد، باید چنین سازمانی را یک سازمان "قهری یا اجباری"[2] همچون یک زندان دانست. از طرف دیگر، اگر سازمانی به افرادی که به آن می‌پیوندند، در عوض اجر و پاداش دهد، می‌توان آن را یک سازمان "سودمند گرا"[3] نامید. در کنار اینها، سازمانهای دیگری نیز وجود دارند که تحت عنوان سازمانهای "هنجاری"[4] نامیده می‌شوند که همراهان خود را بر اساس تعهد بالای آنها نسبت به اهداف و ایده ال‌های معین جذب و نگهداری می‌کنند. برای مثال، می‌توان مدارس، دانشگاهها، انجمن‌های مذهبی و دیگر انجمن‌ها را نام برد. در این نوع سازمان‌ها که سبک‌های هنجاری رفتارها غالب هستند، اجابت

1- Etzioni
2- Coersive
3- Utilitarian
4- Normative

تقاضاهای سازمانی توسط اعضای آن نسبتاً ساده تر بر آورده می‌شود و انتظار می‌رود که تعارض بین فرد و انتظارات نقش در آن پایین تر باشد.

اما در حقیقت، امکان دارد که یک سازمان بتواند هم یک سازمان هنجاری و هم یک سازمان سودمند گرا مانند یک مدرسه یا یک دانشگاه باشد.

سوابق تئوریکی ارائه شده توسط آرگریس، گتزلز و گوبا، و اتزیونی، و طرح مفاهیمی مانند تئوری نقش، تئوری سیستم‌های اجتماعی و تئوری اجابت را باید تلاشی در راستای توضیح و تبیین پویاییهای رفتار انسان در سازمانها و محیط اجتماعی آن دانست.

۴ـ۴ ابعاد جو سازمانی

روشها و ابزار مختلفی برای سنجش جو سازمانی و ابعاد آن مورد استفاده قرار گرفته اند که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

(I) گسترده ترین ابزار رایجی که با آن جو سازمانی را می‌سنجند توسط آندروهالپین و دان کرافت تحت عنوان پرسشنامه توصیف جو سازمانی (OCDQ)[1] ساخته شده است. این پرسشنامه رفتار مشاهده شده اعضای سازمانی یعنی معلمان و مدیر را می‌سنجد. OCDQ شصت و چهار سئوال دارد و ابعاد آن به صورت زیر اند (پاندیا، ۲۰۰۱):

الف) رفتار معلمان

۱ـ بی قیدی[2] به گرایش معلم به همراهی نکردن اشاره می‌کند. این بعد، گروهی را توصیف می‌کند که از لحاظ وظیفه دم دست، "درهم گیر کرده" نیست (یعنی همکاری خوب و نزدیک انجام نمی‌دهند). به جای این بعد بعضاً واژه "بیگانگی"[3] نیز استفاده می‌شود.

۲ـ ممانعت[4] به احساس معلمانی اشاره می‌کند که مدیر به آنها وظایف تکراری و امور دیگری تحمیل می‌کند که آنها را کاری غیر ضروری می‌دانند. معلمان احساس می‌کنند که مدیر به جای تسهیل کار، برای آنها مانع ایجاد کرده است.

۳ـ روحیه[5] به اخلاقیات اشاره می‌کند. معلمان احساس می‌کنند که نیازهای اجتماعی آنها ارضاء شده است و از انجام شغل خود لذت می‌برند.

1- Organizational Climate Description Questionnaire
2- Disengagement
3- Alienation
4- Hindrance
5- Esprit

۴ـ صمیمیت[1] به لذت معلمان از روابط اجتماعی دوستانه‌ای که با هم دارند، اشاره می‌کند. این بعد، ارضاء نیازهای اجتماعی را توصیف می‌کند که ضرورتاً با انجام وظیفه همراه یا آمیخته نمی‌شود.

ب) رفتار مدیر

۱ـ کناره‌گیری[2] به رفتاری از مدیر اشاره می‌کند که به صورت رسمی و غیر شخصی است. او طبق قانون پیش می‌رود و ترجیح می‌دهد بر اساس قواعد و مقررات در تعامل غیر رسمی یا وضعیت چهره به چهره با معلمان عمل نماید. یعنی رفتار او به جای توجه خاص و منحصر به فرد بودن هر موضوع و مسئله، با عنایت به یک اصل عمومی ـ یعنی رعایت قانون و مقررات ـ در برخورد با موضوعات مختلف عمل می‌نماید. او برای حفظ سبکش، (حداقل از نظر عاطفی) فاصله اجتماعی خود را با کارکنانش حفظ می‌کند.

۲ـ تأکید بر تولید[3] به رفتاری از مدیر اشاره می‌نماید که بوسیله نظارت نزدیک کارکنان مشخص می‌شود. او بسیار ارشادی است و نقش یک "رئیس پوشالی" را بازی می‌کند. ارتباط او تنها متمایل به یک جهت است (یک طرفه پیش می‌رود) و نسبت به بازخورد از کارکنان حساس نیست.

۳ـ پویایی رفتار[4] مدیر اشاره می‌کند که او الگوی رفتاری برای کارکنان می‌شود و سعی می‌کند سازمان را به حرکت در آورد. ویژگی برجسته پویایی رفتار، تلاش مدیر در برانگیختن معلمان از طریق مثال یا الگویی که او شخصاً ایجاد می‌کند است نه نظارت نزدیک.

۴ـ توجه و رسیدگی[5] به رفتاری از مدیر اشاره می‌کند که با تمایل به اعمال رفتار انسانی با معلمان مشخص می‌شود. بدین معنی که او سعی می‌کند برای کمک به معلمان از نقطه نظر انسانی هر کاری که می‌تواند، انجام دهد.

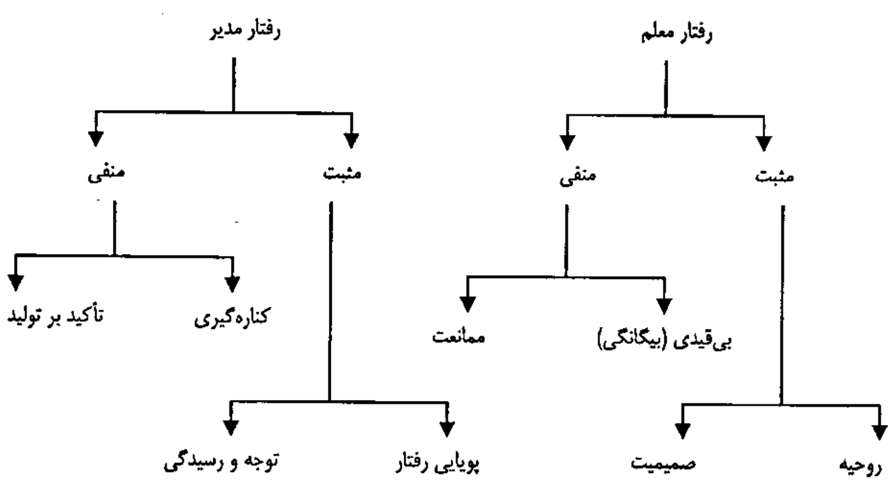
بر اساس تحقیقی که توسط‌هالپین و کرافت انجام گرفت، وضعیت‌هایی برای مدرسه شناسایی شدند که در جدول زیر آمده اند (شمس، ۲۰۰۶، ص ۱۶۵):

1- Intimacy
2- Aloofness
3- Production Emphasis
4- Thrust
5- Consideration

جدول ۴ـ۱: توصیف دیاگرامی جو سازمانی

نوع جو / بعد	جو باز	جو مستقل	جو کنترل شده	جو آشنا	جو پدرانه	جو بسته
بی قیدی	پایین	پایین	پایین	بالا	بالا	بالا
ممانعت	پایین	پایین	بالا	پایین	پایین	بالا
روحیه	بالا	بالا	بالا	متوسط	پایین	پائین
صمیمیت	متوسط	بالا	پایین	بالا	پایین	متوسط
کناره گیری	متوسط	بالا	متوسط	پایین	پایین	بالا
تأکید بر تولید	پایین	پایین	بالا	پایین	بالا	بالا
پویایی رفتار	متوسط	متوسط	بالا	متوسط	متوسط	پائین
توجه و رسیدگی	بالا	متوسط	پایین	بالا	بالا	پائین

ابعاد جو سازمانی



شکل ۴ـ۳: ابعاد مثبت و منفی جو سازمانی

Source: Joshi & Pushpanadham (2002). *Value-Based Leadership in Education: Perspectives and Approaches*. New Delhi: Anmol Publication.

بعداً پژوهشگران نشان دادند که مدیران و معلمان از جو سازمانی (با استفاده از OCDQ) درک واحدی ندارند.

انواع جو

تحقیق‌هالپین و کرافت باعث شکل‌گیری شش جو سازمانی متفاوت شد که آنها را بطور دلخواه نامگذاری کردند و از جو باز تا جو بسته درجه‌بندی شده‌اند. به دنبال ارائه این نظریه، پژوهشگران بسیاری در کشورهای مختلف مانند ایران (از جمله خود مؤلف) روی این نظریه کار کردند و جو سازمانی مؤسسات آموزشی را در زمان و مکان‌های مختلف بررسی نمودند. اکثر پژوهشگران به اتفاق در زمینه چهارچوب این نظریه به نتایج مشابهی که در ابتداهالپین و کرافت ارائه کرده بودند، دست یافتند. شش نوع جوی که آنها ارائه کردند در شکل ۴ـ۴ خلاصه شده‌اند و در زیر به توضیح هر کدام می‌پردازیم:

۱ـ **جو باز**[1]: این جو بر سلامتی و اثربخشی بیشتر دلالت دارد. جو باز دارای بالاترین حجم توجه به نیازهای اجتماعی و کمترین حد کنترل اجتماعی می‌باشد. در چنین جوی، معلمان به ندرت مانع کار یکدیگر می‌شوند. روحیه، توجه و رسیدگی در حد زیاد و بی قیدی، ممانعت و تأکید بر تولید کمتر دیده می‌شود. اعمال رهبری هم از طرف معلمان و هم از طرف رهبر (مدیر) بطور راحت و مناسب بروز می‌نماید.

۲ـ **جو مستقل**[2]: این جو نیز متعلق به گروه جو باز است اما آزادی کمتری از آن نشان می‌دهد. روحیه، صمیمیت و کناره‌گیری بالاست؛ بیگانگی، ممانعت و تأکید بر تولید پایین هستند.

۳ـ **جو کنترل شده**[3]: این جو نیز متعلق به طبقه جو باز است با این تفاوت که درجه کمتری از آزادی از خود نشان می‌دهد. از لحاظ بی قیدی و روحیه با جو باز و جو مستقل یکسان است که به ترتیب پایین و بالا هستند. در اینجا درجه تأکید بر صمیمیت و توجه و رسیدگی پایین و ممانعت، تأکید بر تولید و پویایی رفتار بالا بوده و بقیه ابعاد در حد متوسط هستند.

۴ـ **جو آشنا**[4]: از نظر باز بودن، این جو دارای درجه چهارم است و روند بسته بودن از این نوع جو است که شروع شده و خودش را نشان می‌دهد. بی قیدی و صمیمیت معلمان و توجه و رسیدگی مدیر بالاست. اما ممانعت معلمان و کناره‌گیری و تأکید مدیر بر تولید، پایین است.

۵ـ **جو پدرانه**[5]: هالپین، رفتار مدیرانی که در این نوع جو هستند را ریاکارانه و غیر انگیزشی می‌نامد. بی قیدی بالاست اما ممانعت پایین است زیرا مدیر بی لیاقتی خودش را در کنترل فعالیت‌های معلمانش نشان می‌دهد. از آنجایی که نمی‌تواند معلمان را به کار وادارد، خودش سعی می‌کند که حجم زیادی از کارها را انجام دهد. روحیه و صمیمیت پایین است؛ کناره‌گیری مدیر نیز پایین است و همه جا به صورت یکدفعه حضور می‌یابد و کارکنان را چک می‌کند و به آنها می‌گوید که کارها را

1- Open Climate
2- Autonomous Climate
3- Controlled Climate
4- Familiar Climate
5- Paternal Climate

انجام دهند. تأکید بر تولید و توجه و رسیدگی بالا هستند.

۶ـ **جو بسته**[1]: این جو وضعیتی را ایجاد می‌کند که در آن روحیه معلمان به پایین ترین سطح خود تنزل پیدا می‌کند. رضایت شغلی و ارضاء نیازهای اجتماعی در حد بسیار اندکی وجود دارد. در چنین محیطی، احساس حسادت در میان معلمان وجود دارد و آنها نسبت به یکدیگر بدگمان هستند. دو رفتار منفی دیگر بی قیدی و ممانعت هستند. بیشترین انتظار روی تأکید بر تولید است. کناره‌گیری مدیر بالا و پویایی رفتار و توجه و رسیدگی پایین هستند.

انواع جو

۱ـ جو باز ـ سلامتی واثر بخشی

۲ـ جو مستقل ـ باز بودن کمتر

۳ـ جو کنترل شده ـ درجه کمتری از باز بودن

۴ـ جو آشنا ـ بی‌قیدی معلمان بالا و ممانعت پایین

۵ـ جو پدرانه ـ ریاکارانه و بی انگیزه

۶ـ جو بسته ـ خراب شدن روحیه معلمان
ـ کمبود رضایت شغلی

شکل ۴ـ۴: ویژگی‌های برجسته انواع جو

(II) روش دیگر توجه به موضوع جو سازمانی توسط استرن[2] بوجود آمد. وی یک روانشناس بود و بنیاد کار خود را بر کار موری[3] که مفهوم نیاز ـ فشار را با شخصیت انسان مرتبط ساخت، بنا نهاد.

موری در کتاب خودش تحت عنوان "کاوشهایی در شخصیت" که در سال ۱۹۳۸ منتشر نمود فرض کرد که شخصیت محصول فعل و انفعال پویا بین نیاز ـ درونی و بیرونی ـ و فشار است که تقریباً شبیه فشارهای

1- Closed Climate
2- Stern
3- Murry .

محیطی است که منجر به رفتار انطباقی می‌شود. استرن دو پرسشنامه را برای مطالعه عوامل نیاز ـ فشار ساخت که انتظار می‌رفت توسعه جو سازمانی را در کالج‌ها تحت تأثیر قرار دهند. یکی از این ابزار، شاخص فعالیت‌ها (AI)[1] بود که به نیازهای افراد مرتبط می‌شد و دیگری شاخص ویژگی‌های کالج یا دانشکده (CCI)[2] بود که فشار سازمانی را آنطوری که توسط اشخاص در یک سازمان تجربه می‌شد، بررسی می‌کرد. این ابزار عوامل قابل مشاهده کالج‌ها مانند کارکنان و تسهیلات، استانداردهای پیشرفت تحصیلی، آمال دانشجویان، میزان آزادی و مسئولیت دانشجو، جو آموزشی و زندگی اجتماعی در فضای دانشکده را می‌سنجیدند. سطح فشار عقلایی، تفاوت‌هایی را در بین کالج‌ها نشان داد.

(III) استرن و استین‌هاف[3] (۱۹۶۵)، CCI را با مدارس انطباق دادند و آنرا برای آنها قابل کاربرد ساختند و آنرا شاخص جو سازمانی (OCI)[4] نام نهادند که ابعاد آن به صورت زیر هستند:

الف) فشار توسعه

۱ـ **جو عقلایی یا ذهنی:** این عامل همبستگی با فعالیت عقلانی، اقدام اجتماعی و اثربخشی شخصی را توصیف می‌کند. این عامل بر پایه معیارهایی برای علوم انسانی (علوم اجتماعی)، انعکاس، ادراک، تحقق میل، شهوانیت، تحقق نفس، عریان گرایی و تغییر است.

۲ـ **استانداردهای پیشرفت تحصیلی:** این عامل تاکید مضاعف بر پیشرفت تحصیلی را منعکس می‌سازد. مدارسی که در این عامل بالا هستند سخت کوشی، پشتکار و تعهد روزمره نسبت به اهداف آموزشگاهی را مورد توجه قرار می‌دهند. این عامل با عمل متقابل، انرژی، پیشرفت تحصیلی، عاطفه و پیشرفت نفس تعریف می‌گردد.

۳ـ **عملی/ کاربردی بودن:** این عامل یک بعد محیطی از عملی بودن با خلق و خوی دوستانه را پیشنهاد می‌کند. از جمله ویژگیهای این عامل، عملی و پرورشی بودن هستند.

۴ـ **حمایتی بودن:** این عامل با جنبه‌هایی از محیط سازمانی تعامل دارد که کمال و درستی یک معلم را بعنوان یک شخص ارج می‌نهند، اما استنباطی که می‌شود این است که نیازهای وابستگی بجای استقلال شخصی مورد تأکید، باید حمایت شوند. ممکن است یک شاخص پدرگرایی (پدرسالاری) دموکراتیک در نظر گرفته شود. شاخص‌هایی که معرف آن هستند عبارتند از پشتگرمی، مدارا، عینی بودن یا واقعیت، پیوستگی یا عضویت، ربط، التماس و استدعا، اجتناب از سرزنش، اجتناب از گزند و پرورش.

1- Activities Index
2- College Characteristics Index
3- Steinhoff
4- Organizational Climate Index

۵ـ انضباط: ترکیبات این عامل با فشار برای ساختار سازمانی، رویه، نظم و احترام به اقتدار مربوط می‌شوند. انطباق با فشارهای اجتماع و تلاش برای حفظ تصویر آموزشگاهی درست احتمالاً پیش نیازهای یک نمره بالا روی این عامل هستند. این عامل بر پایه نظم و ترتیب، خود پرستی، سازگاری، ربط، تسلیم و اجتناب از گزند است.

ب) فشار کنترل

۱ـ کنترل انگیزه: این عامل مشتمل بر سطح بالایی از اجبار، قید و محدود کنندگی سازمانی است. فرصت اندکی برای ابراز شخصی یا برای هر نوع رفتار تحریک کننده‌ای وجود دارد. این عامل بر پایه کار، احتیاط، اجتناب از سرزنش، سنجش و اندیشه، متانت و اجتناب از پستی است.

(IV) لیتوین و استرینگر در سال ۱۹۶۸ پرسشنامه‌ای را با ۳۱ سئوال برای سنجش جو سازمانی روی ابعاد زیر تهیه کردند:

۱ـ ساختار: احساسی که کارکنان در مورد قید و بندهای وضعیت کاری شان دارند؛ چقدر قانون، مقررات و رویه‌ها وجود دارد.

۲ـ مسئولیت: احساس رئیس خود بودن؛ چک کردن همه تصمیمات.

۳ـ ریسک: حس خطر پذیری و چالش در شغل و در شرایط کاری.

۴ـ پاداش: احساس دریافت پاداش برای یک کار خوب انجام شده؛ تأکید بر پاداش در مقابل انتقاد و تنبیه.

۵ـ گرمی و حمایت: احساس "عضویت خوب" و سودمندی کلی که در سازمان حاکم است.

۶ـ تعارض: احساس اینکه مدیریت از عقاید متفاوت و تعارض اجتناب نمی‌ورزد؛ تأکید بر تعیین تفاوتها در اینجا و اکنون اعمال می‌شود.

بر اساس این ابزار، بعضی از پژوهشگران ایرانی نیز تلاش کرده اند نسخه‌های اصلاحی آن را برای سنجش جو سازمانی که متناسب با شرایط کشور ایران است، اجرا نمایند.

۴ـ۵ اهمیت جو سازمانی

این حقیقت که اکثر ابزار اولیه‌ای که جو سازمانی را اندازه‌گیری می‌کردند "تست" نامیده می‌شدند، نشان می‌دهد که مطالعه جو، ارزشیابی از مدرسه یا کالج و بویژه معلمان و مدیر آن بوده است. لیکن، این استنباط کاملاً نادرست است و متأسفانه استفاده واژه "تست" بلافاصله اضطراب و تشویشی را که همراه این واژه است در فرد بیدار کرده و در انجام آن تأثیر می‌گذارد. این بدین خاطر است که هیچ کس نمی‌خواهد مشخص شود که او در یک "جو بسته" یا در آموزشگاهی با فشار کنترلی بالا و سطح اندکی از پیشرفت و توسعه کار می‌کند.

این نگرش مورد تأیید قرار گرفت زیرا بعضی از متخصصان مانندهالپین (۱۹۶۶) آشکارا تصدیق می‌کنند که یک جو باز، "خوب" است و یک جو بسته، "بد" است. امّا او اضافه می‌کند که هر مدرسه یا کالجی نمی‌تواند اینطور باشد. وی این وضعیت را با افراد عصبی مقایسه می‌کند که علی رغم علایم ناخوشی و بیماریشان، با دنیای اطراف خود حتی در یک سطح اثربخشی پایین و پر مخاطره، کنار می‌آیند.

هالپین همچنین بیان می‌کند که تلاش برای تغییر جو سازمانی یک مدرسه یا کالج معمولاً مضر است. اما، نویسندگان دیگری مانند گوردون و گلدبرگ[1] (۱۹۷۷) ادعا می‌کنند جو سازمانی می‌تواند تغییر داده شود؛ تغییرات بنیادی در جو سازمانی به راحتی یا به سرعت می‌توانند اعمال شوند. شواهد تجربی نشان می‌دهند که تغییر در جو امکان پذیر بوده و رخ داده است. مک کللند و برنهام[2] (۱۹۷۶) در تحقیق خود دریافتند که با آگاه ساختن مدیران از جوی که آنها ایجاد نموده اند، تغییرات مهم در جو سازمانی می‌توانند بطور موفقیت آمیز در سطح گروهی انجام شوند. مطالعه راک[3] نیز نشان داد که در سطح بین المللی برای غلبه بر این مشکل جدی، باید یک تغییر در جو از نظر تغییر ساختار، سیستم طرح و برنامه‌ریزی، توسعه مدیریت و سیستم پاداش دهی اعمال شود. اعمال تغییرات و مطالعات پیگیر، بهبودهای قطعی در بعضی از حوزه‌ها و یا تداوم مسائل در حوزه‌های دیگر را نشان داد. بنابراین، تغییر در جو سازمانی امکان پذیر است. اما به تدریج صورت خواهد گرفت و یک شبه انجام نمی‌شود.

اهمیت جو سازمانی از این جهت است که مدیر آموزشی را قادر می‌سازد رهبری خود را در یک جو حمایتی کافی اعمال کند. نادیده گرفتن جو سازمانی به خاطر برنامه‌های اجرایی آموزشی، وظایف و دانش آموزان، می‌تواند قابلیت استفاده استعداد رهبری در دسترس یک مؤسسه را محدود ساخته و در دراز مدت برای اثربخشی آموزشگاه زیان آور باشد. یک جو سالم، مدیر و معلمان را قادر می‌سازد تا روی موضوعات آموزشی بطور کاملتر کار کنند. داده‌های جو سازمانی یک مؤسسه می‌تواند بعنوان بازخوردی برای تحلیل، ارزشیابی و بحث مورد استفاده قرار گیرد. جو سازمانی بر عملکرد معلم و دانش آموزان، روحیه کارکنان، رضایت شغلی معلمان و انگیزش آنها تأثیر می‌گذارد.

مطالعه دیگر مربوط به بررسی جو سازمانی توسط لیتوین و استرینگر (۱۹۶۸) و در ارتباط با سه سازمان بازرگانی مشابه ـ هر کدام با ۱۵ عضو و یک مدیر ـ انجام گرفت. در هر سازمان، از طریق سبک رهبری، وجود یک جو سازمانی منحصر به فرد تشخیص داده شد.

1- Gordon & Goldberg
2- McClelland & Burnham
3- Rock

درست احتمالاً پیش نیازهای یک نمره بالا روی این عامل هستند. آن بر پایه نظم و ترتیب، خود پرستی، سازگاری، ربط، تسلیم و اجتناب از گزند است.

ب) فشار کنترل

۱ـ **کنترل انگیزه:** این عامل مشتمل بر سطح بالایی از اجبار، قید و محدود کنندگی سازمانی است. فرصت اندکی برای ابراز شخصی یا برای هر نوع رفتار تحریک کننده‌ای وجود دارد. آن بر پایه کار، احتیاط، اجتناب از سرزنش، سنجش و اندیشه، متانت و اجتناب از پستی یا مادونی است.

(IV) لیتوین و استرینگر در سال ۱۹۶۸ پرسشنامه‌ای را با سی و یک سئوال برای سنجش جو سازمانی روی ابعاد زیر تهیه کردند:

۱ـ **ساختار:** احساسی که کارکنان در مورد قید و بندهای وضعیت کاری شان دارند؛ چقدر قانون، مقررات و رویه‌ها وجود دارد.

۲ـ **مسئولیت:** احساس رئیس خود بودن؛ چک کردن همه تصمیمات.

۳ـ **ریسک:** حس خطر پذیری و چالش در شغل و در شرایط کاری.

٤ـ **پاداش:** احساس دریافت پاداش برای یک کار خوب انجام شده؛ تأکید بر پاداش در مقابل انتقاد و تنبیه.

٥ـ **گرمی و حمایت:** احساس "عضویت خوب" و سودمندی کلی که در سازمان حاکم است.

٦ـ **تعارض:** احساس اینکه مدیریت از عقاید متفاوت و تعارض اجتناب نمی‌ورزد؛ تأکید بر تعیین تفاوتها در اینجا و اکنون اعمال می‌شود.

بر اساس این ابزار، بعضی از پژوهشگران ایرانی نیز تلاش کرده اند نسخه‌های اصلاحی آن را برای سنجش جو سازمانی که متناسب با شرایط کشور ایران است، اجرا نمایند.

٤ـ٥ اهمیت جو سازمانی

این حقیقت که اکثر ابزار اولیه‌ای که جو سازمانی را اندازه‌گیری می‌کردند "تست" نامیده می‌شدند، نشان می‌دهد که مطالعه جو، ارزشیابی از مدرسه یا کالج و بویژه معلمان و مدیر آن بوده است. لیکن، این استنباط کاملاً نادرست است و متأسفانه استفاده واژه "تست" بلافاصله اضطراب و تشویشی را که همراه این واژه است در فرد بیدار کرده و در انجام آن تأثیر می‌گذارد. این بدین خاطر است که هیچ کس نمی‌خواهد مشخص شود که او در یک "جو بسته" یا در آموزشگاهی با فشار کنترلی بالا و سطح اندکی از پیشرفت و توسعه کار می‌کند.

لوشالی[1] (۱۹۹۵) ارتباط جو سازمانی و غیبت معلم را بر عملکرد تحصیلی مدرسه بررسی نمود. نمونه مطالعه شامل ۲۱۹ معلم در ۳۷ مدرسه متوسطه بود. این بررسی نشان داد که رابطه عملکرد مدرسه با بعد بی قیدی جو سازمانی منفی و در حد میانگین بود؛ در صورتی که با بعد روحیه، مثبت و در حد میانگین بود. ارتباط معناداری بین نتایج مدرسه و بیگانگی، ممانعت، صمیمیت، پویایی رفتار، کنترل و تأکید بر تولید یافت نشد. این پژوهش نشان می‌دهد که هرچه سطح بی قیدی در یک مدرسه بالاتر باشد، عملکرد مدرسه ضعیفتر است و هر چه سطح روحیه بالاتر باشد، عملکرد مدرسه بهتر خواهد بود. رابطه معنا داری بین عملکرد مدرسه و غیبت معلم یافت نشد.

پژوهش جوشی[2] (۱۹۹۸) ارتباط انگیزش معلمان را با جو سازمانی و تجربه آموزشی آنها بررسی کرد. این مطالعه بر روی ۸۰ معلم تازه وارد در کالج‌ها انجام گرفت. در این مطالعه، مقیاس جو آموزشگاهی (ICS)[3] مورد استفاده قرار گرفت که حاوی ۱۱۳ سئوال و مشتمل بر ابعاد زیر است:

۱ـ **رابطه مداری (RO)[4]**: به ماهیت و درجه مناسبات یا روابط مشترک معلمان در میان خودشان و همچنین با مدیر و تأکیدی که بر حفظ و نگهداری این مناسبات اعمال می‌شود، اشاره دارد.
۲ـ **وظیفه مداری (TO)[5]**: به میزان تأکیدی که بر انجام اثربخش و کارآمد وظایف اعمال می‌شود و تشویق و پاداشهایی که برای معلمان در ازاء آن در نظر گرفته می‌شود، اشاره می‌کند.
۳ـ **خط مشی‌ها و قواعد (PR)[6]**: به ماهیت خط مشی‌ها و قواعد و میزان پافشاری، انصاف و ثباتی که با آنها این خط مشی‌ها و قواعد در آموزشگاه اجرا می‌شوند، اشاره دارد.
۴ـ **ارتباط (C)[7]**: به ماهیت و میزان مبادله دو سویه اطلاعات با شفافیت و آگاهی مابین مدیر و معلمان اشاره می‌کند.
۵ـ **تصمیم‌گیری (DM)[8]**: به دخالت و درگیری معلمان در برنامه‌ریزی و بکار انداختن وظایف و فعالیتهای متعدد آموزشگاه اشاره می‌کند.

این پژوهش، انگیزش را بر حسب انگیزش موفقیت (در کار)، انگیزش پیوستگی (عضویت) و انگیزش قدرت مورد مطالعه قرار داد.

۱ـ انگیزش موفقیت یک رابطه خمیده یا منحنی شکل اما پایین (در اندازه) با جو آموزشگاهی کلی

1- Loshali
2- Joshi
3- Institutional Climate Scale
4- Relationship Orientation
5- Task Orientation
6- Policies and Rules
7- Communication
8- Decision-Making

داشت. هنگامی که جو آموزشگاهی کلی پایین یا بالا بود، انگیزش موفقیت پایین بود؛ لیکن هنگامی که جو آموزشگاهی کلی متوسط بود، انگیزش موفقیت بالا بود. ارتباط معناداری بین ابعاد رابطه مداری، وظیفه مداری، خط مشی‌ها و قواعد، ارتباط و تصمیم‌گیری جو آموزشگاهی به صورت فردی یافت شد.

۲ـ انگیزش پیوستگی یک رابطه مثبت، خطی و پایین با جو آموزشگاهی کلی داشت؛ یعنی هر چه نمره جو آموزشگاهی کلی بالاتر باشد (تجانس بیشتر جو)، انگیزش پیوستگی معلمان بالاتر خواهد بود. مشخص شد که انگیزش موفقیت یک رابطه کم اما مثبت و مهم با ابعاد رابطه مداری، وظیفه مداری و خط مشی‌ها و قواعد و یک رابطه متوسط و مثبت با بعد ارتباط دارد و هیچ رابطه‌ای با بعد تصمیم‌گیری جو سازمانی ندارد.

۳ـ ارتباط مهمی بین انگیزش قدرت و جو آموزشگاهی کلی یافت نشد. اما، یک ارتباط کم و مثبت با ابعاد رابطه مداری، وظیفه مداری، ارتباط و تصمیم‌گیری و همچنین یک رابطه متوسط و مثبت با بعد خط مشی‌ها و قواعد جو آموزشگاهی مشاهده شد.

۴ـ بین تجربه آموزشی معلمان و انگیزش موفقیت، رابطه مثبت و متوسطی مشاهده گردید؛ رابطه دیده شده بین آن تجربه با انگیزش پیوستگی، مثبت و با انگیزش قدرت، کم بود.

با نگاهی که به مفهوم جو سازمانی یا آموزشگاهی داشتیم، اکنون مفهوم فرهنگ سازمانی یا آموزشگاهی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

۴ـ۶ـ مفهوم فرهنگ سازمانی

در طی دو دهه ۱۹۶۰ و۱۹۷۰ میلادی، پژوهشگران توجه خود را بر جو سازمانی معطوف کرده بودند، اما در اوایل دهه ۱۹۸۰، فرهنگ سازمانی به موضوع عمده مورد توجه در مطالعات رفتار سازمانی تبدیل شد و تحقیقات فراوانی در خصوص آن در کشورهای غربی انجام گرفت. تقریباً کار اندکی روی این حوزه در مؤسسات آموزشی کشور ما انجام گرفته است.

مفهوم فرهنگ

فرهنگ یک مفهوم انسان شناختی است که در سازمانهای آموزشی قابل کاربرد است. فرهنگ الگویی از باورها، ارزشها، هنجارها و رفتارهای یاد گرفته شده از دیگر اعضای جامعه را مشخص می‌سازد. طبق نظر کیسینگ[1] (۱۹۵۸)، فرهنگ به تمامیت تجربه فرا گرفته شده انسان که از نظر اجتماعی منتقل می‌شود یا بطور

1- Keesing

خلاصه تر، رفتارهایی که از طریق یادگیری اجتماعی حاصل می‌شوند، اشاره می‌کند. بنابراین، در گسترده ترین حالت، فرهنگ مشتمل بر رفتارهای رایج، رسوم، اعمال، ایده‌ها و اشیاء ساخت بشر می‌شود.

فرهنگ، یکپارچگی نمادین رفتارهای فرد در یک سیستم بزرگ است. تیلور[1] (۱۹۵۹)، فرهنگ را بعنوان مجموعه کاملی که مشتمل بر دانش، باورها، هنر، قانون، رسوم و هر گونه قابلیت و عادات دیگر که بوسیله فرد همچون عضوی از جامعه تحصیل می‌گردد، تعریف کرده است.

با توجه به تعاریف فوق، به نظر نگارنده فرهنگ مجموعه‌ای از باورها، ارزشها، آداب، رسوم، سنت‌ها، دانش، زبان، جهان بینی، نگرشها و نحوه‌ی زندگی مردم است که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود. فرهنگ به کندی تغییر می‌کند و در حالی که چنین تغییری انجام می‌شود، ثبات و پایداری و امنیت اجتماع تضمین می‌گردد. فرهنگ معمولاً در مقابل تغییر مقاومت می‌کند و ممکن است با مداخله تولید و کارایی عقلایی یا منطقی انجام گیرد.

از آنجایی که سازمانها سیستم‌های اجتماعی هستند که در زمینه فرهنگی بزرگتری فعالیت می‌کنند، مفهوم فرهنگ برای سازمانها قابل کاربرد است. در کنار اینها، مردم یا افرادی که در سازمانها کار می‌کنند باورها، ارزشها، رسوم، دانش، ترجیهات و هنجارهای خاص خودشان را دارند. هنگامی که این خصوصیات شخصی با ویژگی‌های سازمان بعنوان یک سیستم اجتماعی تعامل یابند یک فرهنگ منحصر به فرد در آن رشد می‌کند که اعضای سازمانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

تعاریف فرهنگ سازمانی

ادبیات تحقیق در زمینه فرهنگ سازمانی نشان می‌دهد که تعریف واحدی از اصطلاح " فرهنگ سازمانی" که مورد قبول همگان باشد، وجود ندارد. بعضی از تعاریف بسیار گسترده و گروهی دیگر بسیار محدود و ویژه هستند.

دیل و کندی[2] (۱۹۸۲)، فرهنگ سازمانی را شیوه انجام کارها در اطراف خودمان تعریف می‌کنند. این یک تعریف بی نهایت وسیع است. از طرف دیگر، تعاریف ویژه بسیاری از فرهنگ سازمانی وجود دارد که به بعضی از آنها اشاره می‌شود:

طبق نظر کمپ بل، دانت، لاولر و ویک[3] (۱۹۷۰، نقل از پاندیا، ۲۰۰۱)، فرهنگ سازمانی به چگونگی تصور کارکنان از شش ویژگی اصلی یعنی فرد، استقلال، ساختار، پاداش، توجه و رسیدگی، و تعارض در یک سازمان اطلاق می‌گردد.

1- Taylor

2- Deal & Kennedy

3- Campbell, Dunnette, Lawler & Weick

اوچی (۱۹۸۱) آنرا مجموعه‌ای از نمادها، آیین‌ها و اسطوره‌ها که ارزشها و باورهای برجسته و مهم سازمان را به کارکنانش منتقل می‌سازد، تعریف می‌کند.

شاین[1] (۱۹۸۵) آنرا الگوی مفروضات پایه‌ای که یک گروه ویژه در یادگیری برای کنار آمدن با مسائل انطباق بیرونی و یکپارچگی درونی اش ابداع، کشف یا توسعه داده است، تعریف می‌کند.

رابینز (ترجمه پارساییان و اعرابی، ۱۳۷۸) می‌گوید که مقصود از فرهنگ سازمانی سیستمی از استنباط مشترک است که اعضا نسبت به یک سازمان دارند و همین ویژگی موجب تفکیک دو سازمان از یکدیگر می‌شود.

طبق نظر پیترز و واترمن[2] (۱۹۸۲)، فرهنگ سازمانی یک مجموعه مسلط و مرتبط از ارزشهای مشترکی است که از طریق ابزارهای نمادینی همچون داستانها، اسطوره‌ها، علایم، شعارها، حکایات و داستانهای عاشقانه به افراد منتقل می‌شوند.

تحلیل و بررسی عمیق این تعاریف آشکار می‌سازد که فرهنگ سازمانی دارای مشخصه‌های زیر است:

- یک ادراک رایج را ارائه می‌دهد که همه اعضای سازمانی در آن سهیم شده‌اند.
- هر سازمان یک فرهنگ منحصر بفرد و مجزا دارد.
- ویژگی‌های فرهنگی یک سازمان در طول زمان نسبتاً پایدار بوده و گرایش آنها نسبت به تغییر کم است (فورهند و گیلمر، ۱۹۶۴).
- وجه مشترک همه تعاریف این است که مجموعه‌ای از ارزشها توسط اعضای سازمان حفظ یا نگهداشته می‌شود. این ارزشها تعریف می‌کنند که چه چیزی خوب، قابل قبول و مطلوب و چه چیزی بد، غیر قابل قبول و نامطلوب است. بعضی از مثال‌هایی که ارزشهای حاکم بر فرهنگ سازمانی در آموزش و پرورش را نشان می‌دهند عبارتند از: توجه فردی، برخورد با معلمان بعنوان مهمترین سرمایه یک مؤسسه یا جریمه نمودن دانش آموزان و یا معلمان برای انجام یک خطا.
- ارزشها اغلب برای پاداش و امتیاز گرفته می‌شوند و به شکل نوشتاری یافت نمی‌شوند.

فرهنگ سازمانی، تعدادی از مفروضات و هنجارهای مهم را منتقل می‌سازد که ارزشها، نگرشها و اهداف اعضای سازمان را اداره می‌کنند. همچنین دارای یک اثر نیرومند بر اعضای سازمان است گرچه صریحاً بیان نمی‌شود ولی بخش ضمنی از ارزشها و باورهای کارکنان است. ریشه واژه Culture (به معنی فرهنگ) به Cultivation به معنی فرایند کشت، زراعت و توسعه زمین بر می‌گردد. از اینرو، این "فرایند توسعه" از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت است. به علاوه، هر جامعه در سطح کلان، فرهنگ سازمانی ویژه ای دارد. برای نمونه، فرهنگ کار

1- Schein
2- Peters & Waterman

آمریکا فردگرایی رقابتی را مورد تأکید قرار می‌دهد در صورتی که فرهنگ کار ژاپن، بر کار تیمی و تعهد مادام العمر تأکید می‌کند (پاندیا، ۲۰۰۱).

فرهنگ سازمانی تحت تأثیر محیط بیرونی و همینطور تعامل بین سازمان و محیط بیرونی قرار می‌گیرد و برآیندی از ماهیت کار، مأموریت و اهداف یک سازمان است. فرهنگ سازمان بوسیله رفتار اجتماعی، علامات، اشارات، کنایات، باورها، ارزشها، اشکال رفتاری، نمادها، شعارها، کلمات قصار، اسطوره‌ها و داستان‌هایی که هسته‌ی مرکزی و کانون فرهنگ سازمانی هستند مشخص و شناخته می‌شود (فخیمی، ۱۳۷۹).

۴ـ۷ تفاوت بین جو و فرهنگ سازمانی

قبل از روشن سازی و بحث در مورد مفهوم فرهنگ سازمانی، فهم تمایز بین دو اصطلاح جو سازمانی و فرهنگ سازمانی ضروری است. هر دو اصطلاح به فضای کاری کلی یک سازمان مربوط می‌شوند. هر دو با زمینه اجتماعی در سازمانها در تماس هستند و تصور می‌شود که هر دو، رفتارهای افرادی را که در سازمانها کار می‌کنند، تحت تأثیر قرار می‌دهند (دنیسون[1]، ۱۹۹۶). امّا این دو اصطلاح به طرق مختلف از یکدیگر متمایز می‌گردند:

۱ـ تحقیقات روی جو سازمانی عمدتاً بر پایه مطالعات علم روانشناسی هستند در صورتی که مطالعه فرهنگ سازمانی بر پایه دو حوزه معرفتی انسان شناسی و جامعه شناسی صورت می‌پذیرد.

۲ـ جو سازمانی در اکثر موارد با ارزشها و هنجارها برخورد یا تماسی ندارد. در حالی که، فرهنگ سازمانی در اغلب موارد همچون معیاری توصیف می‌شود که از طریق آن مردم در یک سازمان آنچه را که قابل قبول و غیر قابل قبول است، یاد می‌گیرند و منتقل می‌سازند. لذا فرهنگ سازمانی مبتنی بر تاریخ و سنت‌های یک سازمان است.

۳ـ جو سازمانی معمولاً به وضعیتهای رایج در یک سازمان و پیوندهای میان گروه‌های کاری، کارکنان و انجام کار اشاره دارد. فرهنگ سازمانی معمولاً به زمینه تاریخی و تأثیر این زمینه بر رفتارهای کارکنان اشاره می‌کند.

۴ـ جو سازمانی معمولاً به سهولت توسط مدیر دستکاری می‌شود تا رفتار کارمند را مستقیماً تحت تأثیر قرار دهد. در مقابل، فرهنگ سازمانی اغلب برای تغییر یا اصلاح در موقعیتهای کوتاه مدت، بسیار دشوار به نظر می‌رسد زیرا سنت و تاریخ یک سازمان در طی سالها تعریف و حاصل شده است.

1- Denison

۴ـ۸ سطوح فرهنگ سازمانی

شاین (۱۹۸۵)، سه سطح را برای فرهنگ سازمانی ذکر می‌کند: عناصر یا اثرات قابل مشاهده فرهنگ؛ ارزشهای مشترک؛ و مفروضات یا تصورات مشترک. هر کدام از این سطوح به تفصیل در زیر توضیح داده شده است:

۱) اثرات قابل مشاهده: اثرات، علایم فرهنگ در محیط فیزیکی و اجتماعی کار هستند. اثرات ملموس، قابل دسترسی و قابل رؤیت بوده و شامل موارد زیر می‌باشند:

الف: آیین و آداب و رسوم: شامل فعالیت‌هایی می‌شوند که مکرراً در مناسبت‌های مهم انجام یا نمایش داده می‌شوند. برای مثال، جشن‌های سالیانه فارغ التحصیلی دانشگاه‌ها و مراسم توزیع جوایز فرهنگ سازمانی را در مؤسسات آموزشی منعکس می‌سازند. این آیین‌ها پیوند اعضای یک سازمان با یکدیگر را تقویت می‌کنند. از جمله دیگر مراسم یا آیین‌ها در یک مدرسه یا یک دانشگاه می‌توان به گردش‌ها یا اردوها، برنامه‌های مهم سالیانه، مهمانی‌های خداحافظی که برای کارکنان در حال بازنشستگی داده می‌شود و غیره اشاره نمود که ارتباط میان فردی و حس پیوستگی را تشویق کرده و بدان وسیله یک فرهنگ مشترک را وارد می‌سازند.

ب: قهرمانان سازمانی: این مورد شامل رفتار مدیران ارشد و سبک‌های رهبری آنان بوده و فلسفه مؤسسه را منعکس می‌سازد. این رهبران ارشد تبدیل به مدل‌های نقش می‌شوند و به فرهنگ سازمانی شخصیت می‌دهند، ارزش‌های فرهنگ را تقویت می‌کنند و آنچه را که یک مؤسسه خواهان آن است و از آن طرفداری می‌کند، نمایش می‌دهند. رفتار الگو، یک ابزار نیرومند یادگیری است.

ج: علائم فرهنگی: این علائم، فرهنگ سازمانی را بوسیله پیامهای غیر کلامی منتقل می‌سازند. یونیفرم مدرسه، سرود مدرسه، پرچم مؤسسه، تزئین اتاقها یا میزهای بزرگتر برای مدیر، معاون و کارمندان ارشد و مانند آن مثالهایی از این علائم هستند. بعضی از اثرات تصنعی ایجاد شده بوسیله یک مؤسسه، نشان دهنده محور فرهنگی آن بوده و حالتی را درباره مؤسسه بیان می‌کنند.

د: داستانها: لاوینسون و روزنتال[1] (۱۹۸۴)، معتقدند که داستانها و اسطوره‌ها درباره قهرمانان مؤسسه ابزار نیرومندی برای تقویت ارزشهای فرهنگی کل مؤسسه‌اند و بویژه در جهت دهی کارکنان جدید بسیار مؤثر هستند. این داستانها و اسطوره‌ها اغلب از طریق یک "شبکه فرهنگی" فیلتر می‌شوند و به کارکنان یادآوری می‌نمایند که "چرا ما کارها را به شیوه بخصوصی انجام می‌دهیم". مثالی از یک داستان در یک مجموعه آموزشی، اشاره به یک عضو هیئت علمی ارشد دانشگاه دارد که تمام شب را برای آماده سازی برنامه اجرایی مراسم فارغ التحصیلی سالیانه بیدار مانده است.

1- Lavinson & Rosenthal

۲) ارزشهای مشترک: ارزشها، سطح بعدی و عمیق تر فرهنگ هستند و دقیقاً در شیوه رفتار فرد منعکس می‌شوند. ارزشها باور مورد تأکید یا برجسته شخص راجع به آنچه که باید باشد و آنچه که نباید باشد را تعیین می‌کنند. آنها اصول و کیفیتهایی هستند که رفتار و تفکر ما را شکل می‌دهند. طبق نظر ترپسترا و دیوید[1] (۱۹۸۵)، ارزشها از لحاظ عاطفی، اولویتها را مشخص می‌سازند. آنها از طریق فراگرد اجتماعی شدن در محیط خانواده، مدرسه و دانشگاه، مراسم مذهبی، و وسایل ارتباط جمعی و همگانی فرا گرفته می‌شوند. ارزشها بین باورها و اقداماتی که از نظر عاطفی مهم هستند، تعادل برقرار می‌سازند. هر فرهنگی، اولویتها و تقدمات ویژه و تعریف شده‌ای برای جنبه‌های گوناگون زندگی اجتماعی دارد. پیترز و واترمن (۱۹۸۲)، بیان می‌کنند که هر مؤسسه باید "مجموعه‌ای مسلط و پیوسته (چسبیده) از ارزشهای مشترک" را توسعه دهد تا اینکه همه اعضا یک الگوی رفتاری قابل پیش بینی داشته باشند که با فلسفه سازمانی هماهنگ و پیوستگی گروهی تقویت گردد. مثالی از ارزشهای مشترک در مجموعه سازمانی، تأکید بر فراگیری همگانی کار با کامپیوتر است.

۳) مفروضات مشترک: مفروضات در عمیق ترین و بنیادی ترین سطح تشخیص فرهنگی هستند. آنها حاوی باورهایی هستند که مانند اشیاء، قابل مشاهده نیستند بلکه خودشان را در رفتار مردم متبلور می‌سازند. این مفروضات آنقدر نیرومندند که هر گونه نقض آنها غیر قابل تصور است. مثالهایی از تصورات یا مفروضات زیر آمده است:

الف: مردم اساساً خوب هستند. این فرض یا تصور در تأکید یک مؤسسه بر اعتماد منعکس می‌گردد.

ب: در صورتی که فرصتهای مقتضی ایجاد گردد هم دانش آموزان و هم معلمان مایل به یادگیری، رشد، توسعه و موفقیت تحصیلی و کاری هستند. این فرض در برنامه‌های اجرایی توسعه کارکنان و برنامه تحصیلی نو آور منعکس می‌شود.

ج: مردم با چالشها و کار لذت بخش برانگیخته می‌شوند. این فرض بوسیله فرآیند تعیین و تحقق هدف به شیوه مشارکتی منعکس می‌گردد.

این مفروضات در ارزشهای اجتماعی و فرهنگی جامعه بزرگتر ریشه دارند.

۴ـ۹ ایجاد فرهنگ سازمانی

همینطور که یک مؤسسه جدید رشد می‌کند و موفق می‌شود، معمولاً فرهنگ منحصر به فرد و خاص خود را نیز توسعه می‌دهد که یکی از تعیین کنندگان موفقیت آن است؛ هر چند که ایجاد یک فرهنگ، به ندرت اولویت اول یک مؤسسه است. به عبارت دیگر، یک مؤسسه به دلیل ارزشها، هنجارها، استراتژیها و راههای

1 – Terpstra & David

انجام امور یعنی فرهنگ اثربخش می‌شود. فرآیند بوجود آوردن فرهنگ سازمانی شامل پنج مرحله است (پاندیا، ۲۰۰۱):

۱) **تنظیم ارزشهای استراتژیک:** ارزشهای استراتژیک، باورهای اساسی درباره محیط یک مؤسسه هستند که استراتژی آنرا شکل می‌دهند. آنها از لحاظ روندها و نیازهای اقتصادی، سیاسی، تکنولوژیکی، ایدئولوژیکی و اجتماعی تنظیم می‌گردند. ارزشهای استراتژیک، مؤسسه را به محیط بیرونی وصل می‌کنند.

۲) **توسعه ارزشهای فرهنگی:** ارزشهای فرهنگی آن دسته از ارزشها هستند که کارکنان نیاز دارند داشته باشند در حالی که سازمان بر وجود ارزشهای استراتژیکی تأکید دارد. ارزشهای کارکنان باید بر مبنای این باور که چگونه و چرا یک مؤسسه می‌تواند اثربخش باشد، بنا شوند. اگر ارزشهای فرهنگی با ارزشهای استراتژیک هماهنگ نباشند، مؤسسه با مجموعه‌ای تهی از ارزشهای غیر مرتبط و فاقد اثربخشی در ارتباط با فرآیندها و اهداف سازمانی روبرو خواهد شد. بنابراین، لازم است که کارکنان رفتارهای حرفه‌ای خود را با حمایت ارزشهای استراتژیک سازمان اعتلاء بخشند.

۳) **خلق چشم انداز آتی یا بصیرت:** بعد از توسعه ارزشهای استراتژیک و فرهنگی، مؤسسه باید تصویر و دیدگاهی از چشم اندازهای آتی خود ایجاد کند. این "چشم اندازهای آتی یا بصیرت"، تصویر نقاطی است که سازمان در آینده به سمت آنها متمایل خواهد شد. برای مثال، چشم انداز آتی یک مؤسسه شامل "فراهم ساختن افراد بهره ور با دانش، مهارتها، علائق و ارزشهای کاری ضروری برای جامعه" است. در حقیقت همینطور که هدف، عملکرد را برای کارمند مشخص می‌سازد، چشم اندازهای آتی ارزشهای استراتژیک و ارزشهای فرهنگی را با هم ترکیب می‌کند. بطور مرسوم، چشم اندازهای آتی قبل از توسعه ارزشهای استراتژیکی و فرهنگی نوشته می‌شوند. اما در عمل، تعیین چشم اندازهای آتی پیش از توسعه ارزشهای استراتژیک و فرهنگی معنی دارتر و واقع بینانه تر است.

۴) **تمهید استراتژیهای اجرا:** این گام با عنایت به ارزشها، اقدامات لازم را برای انجام نگرش و بصیرت سازمان تعیین می‌کند. استراتژیهای اجرا شامل توسعه طرح سازمان، استخدام و آموزش معلمان، توسعه یک برنامه درسی، اجتماعی کردن کارکنان برای درک ارزشهای سازمانی و غیره می‌باشد. ارزشهای استراتژیکی و فرهنگی همچون محرکی در خدمت فرآیند اجرا هستند.

۵) **غنی سازی رفتارهای فرهنگی:** گام پایانی، تقویت رفتارهای کارکنان است در حالی که آنها ارزشهای فرهنگی را بکار می‌گیرند و استراتژیهای سازمان را اجرا می‌نمایند. غنی سازی، شکل‌های مختلفی به خود می‌گیرد. بعضی از این اشکال عبارت هستند از: (الف) سیستم پاداش دهی رسمی در مؤسسه برای رفتار مطلوب. این سیستم پاداش دهی باید مورد توجه کارکنان قرار

گیرد. (ب) در مؤسسه باید درباره کارکنانی که ارزشهای فرهنگی را در رفتارشان ظاهر ساخته اند، داستانهایی نقل شود. (ج) کارکنان مؤسسه باید در مراسم و آیین‌هایی شرکت کنند که آنها را به انجام چیزهایی که برای پیشبرد چشم انداز آتی مؤسسه حیاتی هستند، تهییج نمایند. برای مثال، می‌توان از مراسم مذهبی نام برد.

۴ـ۱۰ ابعاد فرهنگ سازمانی

فرهنگ‌های سازمانی دارای ابعاد متنوعی هستند که همچون چارچوب‌هایی برای توصیف آنها بکار می‌روند. در زیر به دو بعد اشاره می‌شود.

الف: چار چوب اوچی

اوچی(۱۹۸۱)، توجه خود را صریحاً بر روی تحلیل فرهنگ‌های سازمانی متمرکز ساخت و یک لیست هفت بعدی را ارائه کرد که در آن فرهنگ‌های سازمانی مختلف می‌توانند با یکدیگر مقایسه شوند. این ابعاد عبارتند از:

۱) تعهد نسبت به کارکنان (استخدام کوتاه مدت در مقابل استخدام مادام العمر)؛
۲) ارزشیابی(کند و کیفی در مقابل سریع و کمّی)؛
۳) حِرف (محدود در مقابل نسبتاً گسترده از نظر اجرای وظایف مرتبط با شغل)؛
۴) کنترل (ضمنی و غیر رسمی در مقابل صریح و رسمی)؛
۵) تصمیم‌گیری (فردی در مقابل گروهی و دسته جمعی)؛
۶) مسئولیت (فردی در مقابل گروهی)؛
۷) توجه به مردم (کل نگری در مقابل جزءنگری، بر حسب توجه و نگرانی به شخص بعنوان یک کارمند، زندگی او در خانه، سرگرمی‌ها و همینطور باورها، آرزوها، ترسها و تمایلات شخصی).

اوچی می‌گوید عملکرد یک سازمان در صورتی بهتر خواهد شد که سازمان استخدام مادام العمر یا طولانی مدت انجام دهد، ارزشیابی کارکنان کند و کیفی باشد، حِرف نسبتاً گسترده یا بسیار گسترده باشند، کنترل ضمنی و غیر رسمی انجام گیرد، تصمیم‌گیری به صورت گروهی یا دسته جمعی انجام شود، مسئولیت عملکرد و نتایج کار بوسیله گروه تقسیم شود و یک توجه کل نگر به کارکنان آنطوری که در تئوری Z وی مطرح شده است، اعمال گردد.

ب: دیدگاه پیترز و واترمن

پیترز و واترمن (۱۹۸۲)، ابعادی از فرهنگ سازمانی را تهیه کردند که در مقایسه با تئوری Z اوچی صریح تر هستند. این ابعاد به قرار زیر می‌باشند:

۱) اصرار و پافشاری برای اقدام (که بر تصمیم گیری‌ها حتی بدون دسترسی به همه حقایق دلالت دارد)؛
۲) نزدیک شدن به مشتری یا ارباب رجوع (یعنی شناسایی نیازها، مسائل و ایده‌های دانش آموزان در جامعه)؛
۳) استقلال و کارگشایی (که بر اجرای نو آوریها و انجام دادن کارها به دور از بوروکراسی دلالت دارد)؛
۴) بهره وری از طریق مردم (یعنی باور به اینکه مردم مهمترین سرمایه‌های یک سازمان هستند و باید به آنها اجازه داد تا شکوفا شوند و با آنها با احترام و بزرگی برخورد شود)؛
۵) مدیریت نزدیک (یعنی مدیران با حضور در کلاسها، اتاق کارکنان، کتابخانه، آزمایشگاه‌ها، ورزشگاه، و غیره با واقعیتها و فرآیندهای آموزشی در تماس باقی بمانند و نباید از پشت درهای بسته دفاترشان، مدیریت کنند)؛
۶) توجه و دنبال نمودن کار خود (یعنی اجتناب از دست زدن به فعالیتهای خارج از حوزه تخصصی و اعتماد به قابلیتهای دیگران)؛
۷) ساده کردن ساختار، پشت گرمی کارمندان (که بر لایه‌های اداری کمتری و اندازه کوچکتر کارمندان اشاره دارد)؛
۸) رهایی و سازماندهی محدود بطور همزمان (در اینجا سازماندهی محدود یک مؤسسه دلالت دارد بر اینکه همه اعضاء ارزشهای مؤسسه را می‌فهمند و باور می‌کنند و با یک قید فرهنگی مشترک به یکدیگر متصل می‌شوند. از طرف دیگر، سازماندهی آزاد و رها بر تعداد کمتر کارکنان و قواعد و مقررات کمتر و هزینه‌های اداری پایین تر اشاره می‌کند).

۴ـ۱۱ مدیریت فرهنگ سازمانی

سه عنصر اساسی برای مدیریت فرهنگ سازمانی وجود دارد:

الف: بهره‌گیری از فرهنگ متداول یا غالب

اکثر مدیران آموزشی، فرهنگ سازمانی را به ارث می‌برند و در وضعیتی نیستند که آنرا ایجاد کنند. در چنین موردی، مسئله اصلی برای یک مدیر این است که چگونه می‌توان فرهنگ موجود را به بهترین شکل مورد استفاده قرار داد. تغییر تاریخ، سنتها و ارزشهایی که قبلاً وجود داشته است دشوار است؛ لیکن تغییر یا اصلاح رفتار کارکنان در بستر فرهنگ رایج، ساده تر است. بدین منظور، مدیران باید در ابتدا از ارزشهای مؤسسه و اقدامات و رفتارهایی که به وسیله آن ارزشها حمایت می‌شوند، آگاهی کامل داشته باشند. این امر مستلزم فهم عمیق از نحوه عمل ارزشهای سازمانی در یک مؤسسه است. این فهم می‌تواند تنها از طریق تجربه در طول یک دوره زمانی حاصل گردد. بعد از این مرحله، ارزشیابی عملکرد کارمندان و مدیریت رفتارهای آنان در داخل

حوزه ارزشهای سازمانی صورت می‌گیرد.

ب: تعلیم فرهنگ سازمانی

این امر از طریق فرآیند اجتماعی کردن انجام می‌گیرد. اجتماعی کردن فرآیندی است که از طریق آن افراد اجتماعی شده و فرهنگ از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌گردد (وایتینگ[1]، ۱۹۶۸). اجتماعی کردن فرایندی است که از طریق آن بچه‌ها یاد می‌گیرند تا نقشهای بزرگسال را در جامعه انجام دهند، هنجارهای اجتماعی را بیاموزند و یاد بگیرند که چه رفتاری قابل قبول و مؤدبانه است، چگونه با مدیر، معلمان و کادر اداری مدرسه، دانش آموزان و والدین آنان ارتباط و تعامل برقرار نمایند.

اجتماعی نمودن سازمانی فرآیندی است که از طریق آن کارکنان فرهنگ سازمان و انتقال دانش و ادراک خود به دیگران را یاد می‌گیرند. اغلب، کارکنان ارزشهای مؤسسه را یاد نمی‌گیرند بلکه از تفاوت بین ارزشهای شخصی شان و ارزشهای سازمانی آگاه می‌شوند و همینطور یاد می‌گیرند که با این تفاوتها کنار بیایند. انتظار می‌رود که برنامه‌های اجرایی کارآموزی رسمی برای کارمندان جدید، اجتماعی سازی سازمانی را تسهیل بخشند.

ج: تغییر فرهنگ سازمانی

بعضی از عناصر مهم فرآیند تغییر فرهنگی به صورت زیر هستند:

۱) فرهنگ با استفاده از داستانها و دیگر وسایل نمادین درک و منتقل می‌گردد. اما این داستانها باید به گونه‌ای باشند که ارزشهای فرهنگی جدید را حمایت نمایند نه اینکه ارزشهای فرهنگی قدیمی را که نیاز به تغییر دارند، تقویت و نیرومند سازند.

۲) تغییر فرهنگ سازمانی فرآیندی طولانی و پیچیده است. گاهی اوقات مدیر با اینکه نسبت به الگوهای جدید متعهد است، ناخودآگاه به الگوهای رفتاری قدیمی بر می‌گردد. بنابراین، بایستی مطمئن شد که سخن و عمل مدیر، ارزشهای فرهنگی جدید را تقویت نماید تا تغییر در فرهنگ سازمان بطور اثربخش صورت پذیرد.

۳) هنگامی که ارزشها و باورهای جدید توسط کارمندان درونی شدند، آنها خود تقویت کننده، ثابت و نافذ می‌شوند.

افجه (۱۳۸۵) نیز در زمینه‌ی تغییر فرهنگ معتقد است که در این مورد به جای مطالعه پراکنده دیدگاههای مختلف (مثلاً یکپارچگی فرهنگی، اختلاف فرهنگی و از هم پاشیدگی فرهنگی)، باید آنها را با هم و در یک نقطه و زمان بررسی کرد. نحوه تغییر فرهنگ از دیدگاههای مختلف در جدول زیر نشان داده شده است. به نظر افجه، بر اساس این جدول لازم است برای تغییر فرهنگ در سازمان به هر سه دیدگاه با هم و با ترکیبی

1- Whiting

از آنها و یا یکی بنا به موقعیت توجه شود. تشخیص موقعیت به عهده مدیران، محققان، متخصصان علوم رفتاری و مدیریت و توسعه سازمان است.

جدول ۴ـ۲: نحوه تغییر فرهنگ در هر یک از سه دیدگاه اصلی پیرامون فرهنگ سازمانی

	دیدگاه		
	یکپارچگی فرهنگی	**اختلاف فرهنگی**	**از هم پاشیدگی فرهنگی**
نقش رهبر	رهبر محوری	گروههای رهبری می‌توانند اثر قانونی داشته باشند	قدرت بین افراد در محیط تقسیم شده است و بحث‌های برتری طلبانه وجود دارد
نقش محیط	می تواند اثر مختصری داشته باشد اما از فرهنگ جداست	اثر محیط برجسته و مهم است و می‌تواند خارجی باشد و تکان دهنده و یا داخلی و بر اساس واسطه	مرزهای بین سازمان و محیط نفوذناپذیر، در یک جریان تغییر پی در پی و بر اساس رابطه است
سطح سازمانی	بی حالی و تنظیم نگهداری فعال یا انقلابی و جایگزینی یک وحدت دیگر	تغییر ممکن است در فرهنگ‌های فرعی عملی شود یا در مجموع ترکیب خرده فرهنگ‌ها ممکن است به نحو روز افزونی تغییر یابد	تغییرات پی در پی ثابت و تغییر محلی و روزافزون شده است
سطح فردی	افراد ممکن است خودشان را تطبیق دهند و تغییر را درونی کنند یا به نحو خلاقانه‌ای از تغییر منحرف شوند و فرار کنند	افراد غرق در مشخصه‌ها و شاخصهای خرده فرهنگی می‌شوند	فرد تقسیم شده است و علایم تغییرات پی در پی و خاصی را نشان می‌دهد
اقدام لازم	کنترل از بالا به پایین توسط رهبران یا جستجو برای استراتژی فرهنگی مناسب	کمی راهنمایی به مدیران یا گروه‌های زیردست	افراد فاقد قدرت یا توانایی برای مشارکت هوشمندانه در گرفتن بحث‌های برتری طلبانه دیده می‌شوند

فصل پنجم

تحقیق در مدیریت آموزشی

به دلیل تأثیر حرفه گرایی مدرن و تغییر در فلسفه و ماهیت رویکرد مؤسسات و سازمانها، مفهوم سنتی مدیریت دستخوش تغییر شده است. رویکردها، استراتژیها و فلسفه مدیریت آموزشی بیش از پیش حرفه‌ای و دموکراتیک شده است. مدیریت که به معنی "انجام دادن کارها" یا پیشبرد یک مؤسسه به سمت جلو یا انجام یک برنامه یا یک پروژه بود، علمی تر، وسیع تر و بازتر، قابل انعطاف تر و آزادتر شده است. بنابراین، مدیریت قدیمی کم کم در حال تبدیل به مدیریتی متأثر از دموکراسی، جامعه گرایی، اقتصاد و کارایی می‌شود. در عصر اطلاعات، رویکرد تجربی امری اساسی است و پیشرفت‌های آموزشی نیز بستگی به کاوش و تجربه‌هایی دارد که به نام تحقیق یا پژوهش شناخته می‌شوند.

۵ـ۱ نیاز به تحقیق در مدیریت آموزشی

جستجو و تحقیق هر روز بیش از پیش توسط بشر توسعه می‌یابد. این پیشرفتها شامل اختراعات، اکتشافات، آزمایش پدیده‌های مختلف و ماهیت آنان و غیره است. از آنجایی که مدیریت بطور گسترده در برگیرنده عنصر انسانی است، تحقیق در مدیریت آموزشی، انعکاسی از تلاش دایم آدمی برای اختراعات جدید و نوآوریهای نوین می‌باشد. هدف اولیه تحقیق در مدیریت آموزشی، بهبود و اصلاح الگوها و عمل مدیریت برای کارآمد نمودن هر چه بیشتر سازمان مدرسه و مدیریت کلاس درس است و این امر به بهتر شدن استانداردهای آموزشی از طریق بهبود تعلیم کمک می‌کند.

تحقیق در مدیریت آموزشی از این جهت که متخصصان تعلیم و تربیت و مدیران آموزش و پرورش را قادر می‌سازد تا برنامه‌های تکاملی اصلاح شده را برنامه‌ریزی کنند و الگوهای مدیریتی و ساختارهای سازمانی را طبق تغییر و فرآیند هزینه‌ها اصلاح کنند، امری بسیار اساسی است. فرآیندی که در آن پیشرفت‌های تازه بطور مداوم بر اساس تغییر نیازهای مردم رخ می‌دهند و به همین دلیل تلاش برای انجام تحقیقات مداوم و ارزیابی برای کمک به سازماندهی مجدد و اصلاح امور ضرورت می‌یابد.

۲ـ۵ اقدام پژوهی در مدیریت آموزشی

اقدام پژوهی، تحقیقی است که یک فرد به منظور توانمند نمودن خودش در دستیابی اثربخش به هدف انجام می‌دهد (دش[1]، ۲۰۰۵، ص ۴۰۱). اقدام پژوهی در مدیریت آموزشی، بررسی نظام یافته اعمال مدیران آموزشی از طریق مطالعه رفتار خود و با هدف یافتن پاسخ‌هایی برای مشکلات حل نشده و بهبود کارکرد شغلی است. برای مثال، یک معلم چنین اقدامی را برای بهبود روش تدریس خود انجام می‌دهد و یا یک مدیر مدرسه این اقدام را انجام می‌دهد تا رفتار مدیریتی خود را بهبود بخشد. اقدام پژوهی در اصل به تعمیم دانش علمی در مورد مشکلات آموزشی مربوط نبوده بلکه اساساً با بدست آوردن دانش ویژه‌ای در ارتباط با موضوعاتی که در یک مطالعه پژوهشی دخالت دارند، مرتبط می‌شود. یکی از بهترین روشهای توانمند نمودن مدیران مدارس در بهبود رفتار مدیریتی این است که اقدام پژوهشی را برای آنها ممکن نموده و بررسی کنیم که آنها چه چیزی را با توجه به عقایدی که به نظر جالب و امیدبخش می‌آیند، انجام می‌دهند و شواهدی را دال بر اینکه آیا آنها بهتر هستند، بدست آوریم.

مدیران آموزشی چه به صورت انفرادی و چه به صورت گروهی باید تصورشان را بطور خلاق و سازنده برای شناسایی اعمالی که در جهت بر آورده نمودن نیازها و تقاضاهای زندگی مدرن لازم است بکار گیرند. آنان باید شجاعانه تلاش کنند شواهدی را برای سنجش ارزشمندی اعمالی که به واقعیت نزدیک بوده و انتظار کارآیی بیشتری از آنها وجود دارد، به دست آورند. اقدام پژوهی در مدیریت آموزشی این تلاش را منظم‌تر، هدف مند تر و علمی تر می‌کند. چنین اقدامی باعث شناسایی دقیق مشکل و ارزشیابی هدفمند پیامدهای یک عمل می‌شود.

اقدام پژوهشی در مدیریت آموزشی رویه‌ای است که سعی می‌کند تا فرآیند حل مسئله را در هر مرحله‌ای به واقعیت نزدیک تر سازد. برای مثال، مدیری که از تلاشهای خود در ارتقاء روحیه در بین کارکنانش ناراضی است، می‌تواند مشکلش را با اقدام پژوهی حل نماید.

۳ـ۵ نقش تحقیق عملیاتی در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

انگل[2] (۱۹۶۵، به نقل از موهانتی، ۲۰۰۵)، مشاهده کرد که تحقیق عملیاتی[3] فرآیند نظام یافته‌ای است که می‌توان از آن بطور کیفی برای مطالعه محیط و همچنین دستیابی هوشمند و ویژه به اهدافی که گزینه‌های بسیار محدودی دارند، استفاده نمود و به کمک آن می‌توان فهمید که وقتی شیوه‌های مختلف برای دستیابی به اهداف بکار گرفته می‌شوند، چه اتفاقی می‌افتد.

1- B. N. Dash
2- J. H. Engel
3- Operational Research

انجمن تحقیق عملیاتی شورای بریتانیا (نقل از دش، ۲۰۰۵، ص ۴۰۲) بیان می‌کند کـه تحقیـق عملیـاتی یک حمله مدرن علمی به مشکلات پیچیده‌ای است کـه در جریـان هـدایت و مـدیریت سیـستم‌هـای بـزرگ انسانها، ماشین‌ها، مواد و پول در صنعت، بازرگانی، دولت و دفاع پدیدار می‌شوند. یک رویکرد شفاف، رویکردی است که سبب توسعه یک مدل علمی از سیستم می‌شود، سنجش عوامـل (نظیـر تغییـر و ریـسک) را یگانـه و یکپارچه می‌سازد و عواملی که به کمک آنها بازده تصمیمات، استراتژیها یا کنتـرل‌هـا، پـیش بینـی و مقایـسه می‌شود را تعیین می‌نماید. هدف، کمک به مدیریت در تعیین علمی خط مشی‌ها و اقدامات است. دارستینگ[1] و دیویس[2] معتقدند که بطور کلی آموزش و پرورش به عنوان زمینه‌ای برای کاربرد تحقیق عملیـاتی و روشـهای یکپارچه آن در یک مدت زمانی معین، شناخته شده است.

پروفسور کـاپور[3] (بـه نقـل از جوشـی، ۲۰۰۲) اسـتفاده و کـاربرد تحقیـق عملیـاتی در حـوزه مـدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی را دارای مزایای زیر می‌داند:

تحقیق عملیاتی:

۱) سبب دستیابی به دیدگاهی می‌شود که بوسیله آن رویکرد سیستم‌ها توصیف می‌گردد.
۲) سبب شفاف سازی و تفکر کمّی در مورد اهداف و تنگناهای سازمانی می‌شود.
۳) داده‌هایی را پیشنهاد می‌کند که باید جمع آوری شوند و همچنین کـاربرد بهینـه ایـن داده‌هـا را در سیستم موجود بیان می‌نماید.
۴) شیوه‌های فکری گوناگون در مورد یک فرد و یا یک سیستم را نشان می‌دهد.
۵) باعث تفکر هدفمند می‌شود و قضاوت ذهنی را تا اندازه‌ای حذف می‌کند.

ما بایستی گفتگوی پیوسته و معناداری را در جهت تشریک مساعی و پیوند مدیران آموزشـی بـا تکنیـک‌هـای مدیریتی مدرن ایجاد کنیم. هدف اصلی باید شناسایی و حل مسائل و مـشکلات بـر پایـه قـدردانی دو طرفـه سازمان و فرد از رویکردها، اصول، روشها، تکنیک‌ها و همکاری‌های دوجانبه باشد به صورتی کـه سـبب شـود مدیریت آموزشی بهتر و رشد یافته تر شود.

۴ـ۵ توسعه و روند تحقیق آموزشی

تحقیق آموزشی برای بهبود سیستم موجود و یا سیستم سنتی و برای معلوم کردن اثربخشی یا تأثیر پروژه‌هـا و برنامه‌های اجرایی جدید اهمیت زیادی دارد بطوری که لازم است تا تصمیمات راهبردی (خط مشی‌ها) بوسیله مسئولین مربوطه اتخاذ شوند. اهمیت نوآوری فرد و مؤسسه چه در تعیین درجات بالا و چه در تنظیم برنامه‌هـا

1- R. M. Dursting
2- R. C. Davis
3- J. M. Kapur

و طرحهای جدید، اثبات شده است. تحقیق در مدیریت آموزشی با ساختار و کارکردهای مؤسسات آموزشی، اجرای برنامه‌ها یا طرح‌های معین، اثربخشی کارکرد، مهارتهای مدیریتی، کارایی پرسنل، نگرشها و علایق انسانی، بکارگیری بوروکراسی و یا دموکراسی و امثال آن، مرتبط است.

در طول چند دهه گذشته، نگرشها و علایق نسبت به تحقیق آموزشی بطور کلی و مدیریت آموزشی بطور ویژه تغییر یافته است. بعلاوه، کمیت و کیفیت مطالعات پژوهشی نیز تغییر یافته و مسیرهای تازه‌ای بوسیله پژوهشگران کشف شده است که به منظور بهبود و اصلاح ساختار و کارکرد مؤسسات و سازمان‌های آموزشی بکار گرفته می‌شوند.

۵ـ۵ نارسایی‌ها در تحقیق

علی رغم پیشرفت‌هایی که در زمینه تحقیق در مدیریت آموزشی حاصل شده است، به زعم نگارنده هنوز نارسایی‌های زیر مشاهده می‌شوند:

۱) **کلی نگری:** اکثر مطالعات پژوهشی در زمینه مدیریت آموزشی ماهیت کلی و تراکمی دارند. بعنوان مثال، تعداد بسیار اندکی از تحقیقات در ناحیه‌ها و بخش‌ها انجام می‌شوند. به استثناء تعداد کمی از تحقیقات که تحلیلی هستند، بخش عمده پروژه‌های تحقیقاتی تجمعی و ترکیبی اند.

۲) **توصیفی بودن:** در مدیریت آموزشی، مطالعات پژوهشی توصیفی مورد تأکید قرار گرفته اند و به تحلیلی بودن مطالعات توجه چندانی نشده است. این گرایش، به پژوهشگران و معلمان ضمن خدمت کمک کرده است تا مطالعات تاریخی و تطبیقی انجام دهند.

۳) **نادیده گرفتن زمینه‌های مهم:** مشاهده شده است که بعضی از زمینه‌های مدیریت آموزشی که اخیراً مطرح شده‌اند، به اندازه کافی مورد مطالعه قرار نگرفته‌اند. از جمله موضوعاتی که نادیده گرفته شده‌اند می‌توان به برنامه‌ریزی آموزشی، بودجه‌ریزی آموزش و پرورش، ارتباط استان ـ مرکز، نقش افراد و مؤسسات خصوصی در مدیریت آموزشی و غیره اشاره کرد.

۴) **تأکید بر مطالعات کتابخانه ای:** بسیاری از رساله‌های دکتری، پایه‌ای کتابخانه‌ای دارند. مطالعات زمینه‌ای نادیده گرفته شده‌اند و از کار آزمایشی تا اندازه زیادی اجتناب شده است.

۵) **عدم ارتباط:** در مدیریت آموزشی، مشکلات زیادی وجود دارد که بایستی از طریق تحقیق و آزمایش مرتب و طبقه‌بندی شوند. امّا، اکثر تحقیقاتی که تا کنون در این زمینه انجام شده‌اند با راه حل این مشکلات ارتباطی ندارند.

۶) **فقدان پاسخگویی:** در طول سالهای گذشته هزینه‌های بسیاری برای انجام مطالعات پژوهشی صرف شده است. گرچه مقدار زیادی از این هزینه‌ها به دانشجویان و برای انجام مطالعات

تحقیقاتی و آزمایشی تخصیص داده شده است اما مسئولیت پذیری در خصوص نتایج حاصله وجود ندارد، یعنی اینکه آیا سرمایه‌هایی که صرف این اهداف شده است به صورت مناسب بکار گرفته شده‌اند؟ آیا گزارشات، تکرارپذیری مناسب ابزار و تکنیکها را در بر می‌گیرند؟ آیا تحقیقی که برای آن هزینه صرف شده است بطور دقیق در یک گزارش آمده است؟ یا اینکه آن مبلغ واقعاً برای مطالعه مورد تعهد هزینه شده است؟ معلوم نیست.

۵ـ۶ چشم اندازهای آینده

فعالیتهای تحقیقاتی کشور باید بوسیله یک کمیته هماهنگ کننده ملی به منظور حذف دوباره کاری‌ها انجام گیرد. همچنین، نیاز است که مشکلات پژوهشی بر اساس اولویت شناسایی شوند. وضعیت تحقیقات در کشور سخت و مشکل است. با وجود این، اعضای آکادمی‌های علمی و مدیران برای سازماندهی مجدد سیستم آموزشی به ضرورت تغییر رویکردهایشان پی برده اند. مسیرها و جهت دهی‌های جدید در تحقیق آموزشی ممکن است به تسریع این فرآیند کمک کنند. مدیریت، اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است و کیفیت تعلیم و تربیت بطور کلی تضمین نخواهد شد مگر اینکه مطالعات پژوهشی مناسب برای یافتن نارساییها و وارد نمودن تغییرات مطلوب در سیستم انجام شود.

این یک حقیقت است که هر سیستم اداری مبتنی بر مدیریت علمی، به منظور اطمینان از کارکرد بهتر، بایستی به وسیله مقدار کافی از تحقیقات حمایت شود. هر کشوری که برنامه‌ریزی سطح خرد و غیر متمرکز را دنبال می‌کند باید برنامه‌هایی را برای آموزش و پرورش در سطح مؤسسه‌ای و ناحیه‌ای در نظر داشته باشد. لازم است که مطالعات پژوهشی برای حل مشکلات و بهبود نوآوریهای عمومی و اداری برای ارتقاء کیفیت آموزش پرورش در سطوح خرد هدایت شوند. مدلهای متفاوت برنامه‌ریزی مؤسسه‌ای (آموزشگاهی) می‌توانند از طریق مطالعات پژوهشی بررسی و اثربخشی آنان ارزیابی گردد. به ویژه، لازم است که مطالعاتی در زمینه اثربخشی و کارایی هزینه سیستم‌های متعدد مدیریت آموزشی انجام شود. بایستی پروژه‌های آزمایشی طولانی مدت برای توسعه مدلهای انتخابی نه تنها برای به کار انداختن سیستم بلکه برای اجرای بهتر آن نیز انجام شوند.

بخش دوم

فرآیندهای مدیریتی

فصل ششم: انگیزش

فصل هفتم: رهبری

فصل هشتم: ارتباط

فصل نهم: تصمیم‌گیری و حل مسئله

فصل دهم: مدیریت تغییر

فصل ششم

انگیزش

اغلب در حین کار در می‌یابیم که بعضی از کارکنان بهتر از دیگران کار می‌کنند علی‌رغم اینکـه همـه‌ی آنـان دارای توانایی‌ها، مدارک تحصیلی یا تجربیات مشابهی هستند. بدین ترتیب این سئوال مطرح می‌شود کـه چـه عاملی مردم را به کار وا می‌دارد؟ چرا بعضی از مردم بیشتر از دیگران تلاش به خرج می‌دهنـد؟ بعنـوان مـدیر، چگونه می‌توانیم عملکرد مردم را افزایش و در عین حال رضایت آنها را نیز حفظ کنیم؟ جواب این سئوالات در مفهوم **انگیزش** نهفته است.

۶ـ۱ ماهیت انگیزش

واژه "Motivation" (به معنی انگیزش) از کلمه لاتین "Movere" به معنی "حرکت کـردن" مـشتق شـده است. لیکن، این واژه (Motivation) در بردارنده مفهومی ساده نیـست. انگیـزش در لغـت بـه معنـای آنچـه شخص را به حرکت وا می‌دارد، نظیر ترس، قدرت یا عشق است (مارتین، ۱۹۹۸، به نقـل از افجـه، ۱۳۸۵، ص ۱۵۳). استیرز و پورتر[1] (۱۹۹۱)، انگیزش را مجموعه‌ای از نیروها کـه سـبب تکـرار یـک رفتـار بجـای انجـام رفتارهای گوناگون در فرد می‌شود، تعریف می‌کنند. برای مثال، اغلب مشاهده می‌کنیم که دانـشجویان بجـای اینکه بخوابند، استراحت کنند یا در یک مهمانی شرکت نمایند، کل شب را در حال مطالعه هستند.

علاوه بر تعریف فوق، تعاریف بسیار دیگری از انگیزش وجود دارد که بعضی از آنها در زیر آورده شده‌اند:

زدک و بلود[2] (۱۹۷۴)، انگیزش را آمادگی برای عمل در یک مسیر ویژه مبتنی بر هدف تعریف می‌کنند.

از طرف دیگر، طبق نظر گلرمن[3] (۱۹۶۳)، انگیزش به جهت دهی اعمال فـرد بـه سـمت اهـداف معـین و تخصیص بخش معینی از انرژی‌های فرد برای دستیابی به آنها اشاره دارد.

1- Steers & Porter
2- Zedeck & Blood
3- Gellerman

همچنین انگیزش اثرات آنی روی جهت، شدت و دوام یک عمل تعریف شده است (آتکینسون[1]، ۱۹۶۴).

یکی از تعاریف قدیمی تر انگیزش توسط جونز[2] (۱۹۵۵، به نقل از پاندیا، ۲۰۰۱) ارائه شده است که طبق آن انگیزش به چگونگی شروع، شدت، تداوم، جهت‌گیری و توقف یک رفتار و واکنش درونی ارگانیسم (فرد) در برابر این امور اشاره دارد.

بر اساس تعاریف ارائه شده، می‌توانیم ویژگی‌های زیر را برای انگیزش فهرست کنیم:

۱) انگیزش یک حس درونی است که به مردم نیرو داده و آنها را به سمت رفتار ویژه‌ای سوق می‌دهد.

۲) انگیزش رفتار را بر اساس هدف شکل می‌دهد.

۳) نیروهای درونی یک فرد و محیط پیرامون وی بر رفتار، شدت عمل و جهت انرژی او تأثیر می‌گذارند.

۴) انگیزش می‌تواند مثبت باشد که منجر به عملکرد رضایت بخش خواهد شد یا می‌تواند منفی باشد که سبب عملکرد ضعیف می‌شود.

۵) انگیزش مفهوم یا فرآیندی غیر ملموس است. ما می‌توانیم رفتار افراد را مشاهده و استنتاج کنیم که آیا آنها بر انگیخته شده‌اند یا خیر؛ اما تعیین دقیق علت رفتار آنان امکان پذیر نیست.

۶) بسیاری از نیازهای افراد در طول یک دوره زمانی دستخوش تغییر می‌شوند.

۷) مردم نیازهای خود را به شیوه‌های متفاوتی ارضاء می‌کنند.

۸) این که مردم "چه کاری" انجام می‌دهند، به رفتار مرتبط می‌شود، در صورتی که انگیزش با "چرایی" انجام اعمال ارتباط دارد.

۹) انگیزش و رضایت شغلی مفاهیم مترادفی نیستند اگر چه ممکن است که با یکدیگر همراه شوند.

مدیران می‌کوشند تا کارکنان را برای عملکرد بهتر از طریق ترغیب آنها به تلاش بیشتر، وقت شناسی، رعایت نظم و مشارکت مثبت در سازمان برانگیزند. در این حالت، عملکرد شغلی یک فرد تابعی از توانایی، انگیزش و محیط کار اوست یعنی:

$$JP = f(A, M, E)$$

که در آن

عملکرد شغلی[3] = JP،

تابع[4] = f،

توانایی[5] = A،

انگیزش[6] = M، و

1- Atkinson
2- Jones
3- Job Performance
4- Function
5- Ability
6 - Motivation

محیط[1] = E، هستند (پاندیا، ۲۰۰۱، ص ۲۸۱).

می‌توان چنین استنباط کرد که اگر بعنوان مثال یک معلم بخواهد اثربخش باشد باید دارای شایستگی‌ها، دانش و مهارت‌های آموزشی باشد (توانایی)، باید بخواهد که بطور اثربخش یاد دهد (انگیزش)، و باید کتابها، مواد کمک آموزشی، فضا و دیگر منابع ضروری را برای تعلیم در اختیار داشته باشد (محیط). نقص یا کمبود هر یک از اینها بر عملکرد معلم تأثیر خواهد داشت. اگر معلمی توانایی آموزش را ندارد، می‌توان او را تعلیم داد و به آموزش‌های ضمن خدمت فرستاد. اگر او فاقد تسهیلات بنیادی است، مدیر می‌تواند گام‌هایی را در جهت فراهم نمودن آنها بر دارد. لیکن، اگر او انگیزه نداشته باشد مدیر با وضعیت بسیار پیچیده‌ای مواجه می‌شود و باید بررسی کند که چه چیزی سبب می‌شود که معلم سخت کوش تر شود.

۶ـ۲ فرآیند انگیزش

چهار مفهوم اصلی برای فهم فرآیند انگیزش عبارتند از:

۱) **انگیزه‌ها**[2]: انگیزه‌ها از نیازها یا خواسته‌ها مشتق می‌شوند. نیاز چیزی است که یک فرد لازم دارد. رفتار برانگیخته شده معمولاً هنگامی وجود دارد که یک شخص، یک یا چند نیاز دارد. نیازها، مردم را برای انجام عمل به فعالیت وا می‌دارند و اولین نیرودهندگان رفتار هستند. انگیزه‌ها اساساً ذهنی هستند و احساسات درونی و شناخت یا ادراک یک فرد را ارائه می‌کنند. معمولاً نیازهای ارضاء نشده سبب احساسات و تغییرات رفتاری بسیار شدید می‌شوند هر چند که بعضی مواقع نیازی که قبلاً ارضاء شده است نیز ممکن است رفتاری را بر انگیزد. یک مثال برای حالت اول این است که یک دانش آموز برای بدست آوردن رتبه اول کلاس که تا حالا موفق به کسب آن نشده است، بسیار تلاش می‌کند. از طرف دیگر، تا زمانی که این نیاز برآورده شود، دانش آموز ممکن است همچنان به سخت کوشی ادامه دهد تا موقعیت بدست آمده را حفظ کند. انگیزه دلیل فرد برای انتخاب یک رفتار مشخص است.

معمولاً وجود یک نیاز برآورده نشده، سبب شروع تلاش برای ارضاء آن خواهد بود. فرض کنید معلمی احساس می‌کند که حقوق و پست یا موقعیت او از آنچه او می‌خواهد و باید بگیرد، کمتر است. در این صورت او سه راهکار دارد: کوشش برای ترفیع، گرفتن کلاس خصوصی و کسب درآمد اضافی یا گرفتن حرفه‌ای دیگر که درآمد و پست و مقام بهتری دارد.

۲) **اهداف**[3]: اهداف به "مقصد" اشاره دارند. انگیزه‌ها فرد را به سمت اهداف سوق می‌دهند. کمبود در نیازها معمولاً حالت عدم تعادل و عدم توازن فیزیکی یا روانی را در فرد ایجاد می‌کند. دستیابی به یک هدف، تعادل و موازنه فیزیکی و روانی را به فرد بر می‌گرداند. اهداف، فرجام‌هایی هستند که خواسته‌های انسان را برآورده

---

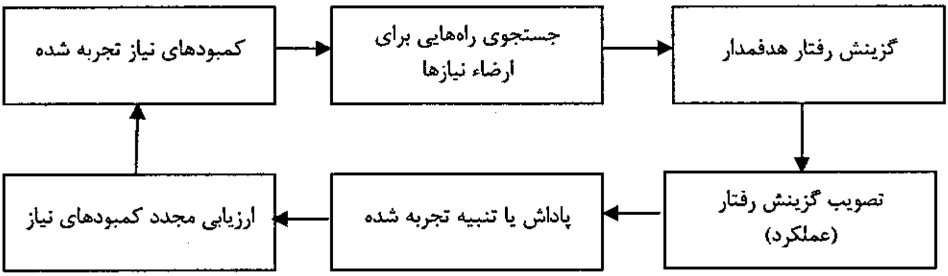
1 - Environment
2- Motives
3- Goals

می‌سازند. یک نیاز ویژه می‌تواند بوسیله اهداف متناوبی ارضاء شود. یک شخص ممکن است در یک زمان بیش از یک راه حل را انتخاب کند مثلاً گرفتن کلاس خصوصی و جستجو برای شغلی دیگر.

۳) رفتار[1]: هر رفتار از یک سری فعالیت‌ها تشکیل شده است. دلیل بروز رفتار معمولاً میل به رسیدن به یک هدف است. رفتار یک فرد بوسیله اهداف، هنجارها و ارزش‌های فرهنگی، توانایی‌ها و استعدادها، یادگیری و تجربیات او جهت دهی می‌شود. یک فرد برانگیخته شده یا با انگیزه، رفتاری را انجام می‌دهد که برای ارضاء نیاز برگزیده شده است. در نتیجه یک رفتار هدفمدار، شخص پاداش یا تنبیه را تجربه خواهد کرد. برای مثال، کسب رتبه اول برای دانشجویی که برای به دست آوردن آن به سختی کار کرده است، یک پاداش به حساب می‌آید. امّا نرسیدن به آن هدف، ممکن است او را به ناامیدی به عنوان یک وضعیت تنبیهی دچار کند.

۴) بازخورد[2]: بازخورد به آخرین مرحله در فرآیند انگیزش اشاره دارد که در آن فرد میزان برآورده شدن نیاز مورد نظر خود را ارزیابی می‌کند.

نمودار زیر که توسط برم و سلف[3] (نقل از پاندیا، ۲۰۰۱) ترسیم شده است، فرآیند انگیزش را توصیف می‌کند:



شکل ۶ـ۱: فرآیند انگیزش

۶ـ۳ انواع انگیزش

انگیزش را می‌توان به دو دسته کلی طبقه‌بندی کرد:

الف: انگیزش بیرونی[4]: در این نوع انگیزش، پاداش نسبت به فعالیت و خود فرد بیرونی است و لزوماً با فعالیت ارتباط ندارد. فرد ارزش ذاتی فعالیت را درک نمی‌کند. وقتی که انجام فعالیت، پاداشی نظیر تحسین یا افزایش حقوق را به دنبال داشته باشد، می‌گوییم انگیزش بیرونی است.

ب: انگیزش درونی[5]: هنگامی که فرد خود فعالیت را ارزشمند تلقی می‌کند، از انجام آن رضایت خاطری کسب خواهد کرد که به عنوان یک پاداش برای وی محسوب می‌شود. در این حالت، انگیزه‌ها مستقیماً از درون فرد

1- Behavior
2- Feedback
3- Brehm & Self
4- Extrinsic Motivation
5- Intrinsic Motivation

نشأت می‌گیرند و اعمال فشارهای بیرونی لزومی ندارد. آنچه انجام کار را ضروری و لذّت بخش می‌کند، خود آن است نه چیز دیگر.

۶ـ۴ تئوری‌های انگیزش

ویژگی شخصیتی مبتنی بر فلسفه ماکیاولیسم[1]، رفتاری را توصیف می‌کند که به سمت دستیابی به قدرت و کنترل رفتار دیگران متمایل شده است. این ویژگی، بر رفع نیاز به قدرت تمرکز دارد. هر اندازه که افراد بیشتر طالب قدرت باشند، انگیزش آنان قوی تر عمل می‌نماید و از اینرو، می‌توان آنرا یکی از اولین تئوری‌های مربوط به درک و فهم رفتار برانگیخته شده در نظر گرفت. مفهوم هدونیسم[2] یا اصالت لذّت نیز یکی دیگر از سرچشمه‌های تفکر در مورد انگیزش را ایجاد کرده است. هدونیسم بر این باور است که مردم طالب خوشی، لذّت و راحتی هستند و سعی می‌کنند تا از درد و ناراحتی اجتناب کنند.

با این وجود، بسیاری از انواع رفتارهایی که ما با آنها برخورد می‌کنیم، با این دو تئوری قابل توجیه نیستند. برای نمونه، چرا بعضی از سربازان زندگی و جان خود را فدای کشورشان می‌کنند؟ چرا بعضی از دانش آموزان تمام شب را بیدارند و در طول روز بخاطر مطالعه از تفریح صرف نظر می‌کنند؟ به عبارت دیگر، مفهوم هدونیسم یک دیدگاه ناقص و بی نهایت محدود برای تبیین رفتار آدمی است.

تئوری مدیریت علمی تیلور، از بعد اقتصادی به تحلیل انگیزش انسان پرداخته و بر اهمیت پول در آن تأکید کرد. امّا، بررسی‌های تجربی خیلی زود دریافتند که این تئوری نیز در توضیح کامل رفتار پیچیده انسان، نا کارآمد است.

بر اساس مطالعات‌هاثورن، دیدگاه روابط انسانی پدیدار شد که معتقد بود کارکنان به واسطه نیازهایی غیر از پول نیز برانگیخته می‌شوند. کارکنان توسط محیط اجتماعی محل کارشان برانگیخته می‌شوند و به آن پاسخ می‌دهند. تئوری های X و Y مک‌گریگور[3] و همچنین تئوری سلسله مراتب نیازهای[4] آبراهام مزلو[5] مثال‌هایی از رویکرد روابط انسانی هستند. این تئوری‌ها در بخش بعدی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۶ـ۴ـ۱ تئوری‌های نیازی انگیزش

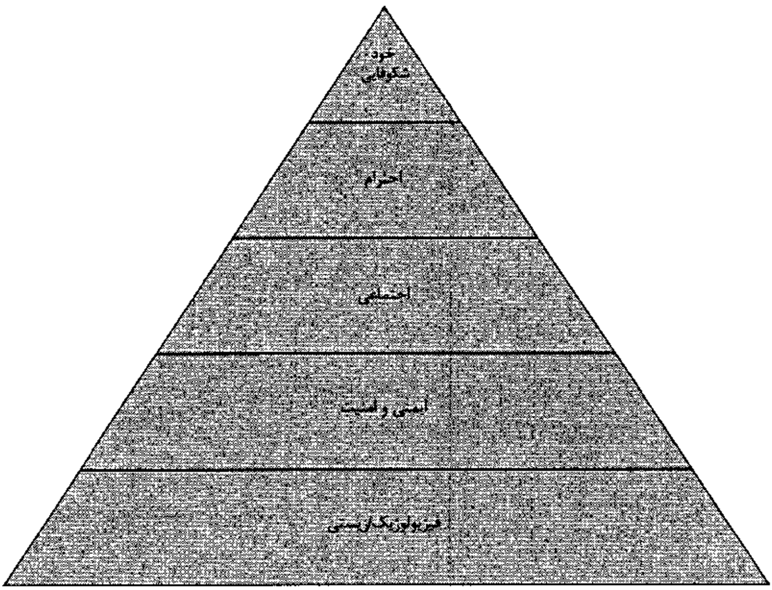
این تئوری‌ها نقطه شروع اکثر تئوری‌های انگیزشی معاصر هستند. تئوری‌های نیازی انگیزش بر این باورند که دلیل رفتار، نیازهای ارضاء نشده است. این تئوری‌ها در صدد شناسایی و طبقه بندی نیازهایی هستند که نزد مردم از بیشترین اهمیت برخوردارند. این تئوری‌ها تحت عنوان تئوری‌های **محتوایی** انگیزش نیز شناخته می‌شوند زیرا توجهشان را به محتوا یا ماده‌ای معطوف می‌کنند که رفتار را بر می‌انگیزد. تأکید این تئوریها بر درک و شناخت عواملی است که درون فرد قرار داشته و او را در جهت رفتار معینی سوق می‌دهند (امیرکبیری،

1- Machiavellianism
2- Hedonism
3- McGregor
4- Needs Hierarchy
5- Abraham Maslow

۱۳۷۷). تئوری های مذکور فرض می‌کنند که شناسایی عوامل جهت دهنده رفتار کارکنان توسط مدیر، می‌تواند به هدایت بهتر زیردستان منتهی شود. در زیر به تشریح برخی از تئوری های محتوایی انگیزش می‌پردازیم.

الف: تئوری سلسله مراتب نیازهای مزلو

این تئوری که توسط آبراهام مزلو در دهه ۱۹۴۰ ارائه شد، بر این باور است که نیازهای انسان بر حسب اهمیت در یک سلسله مراتب قابل تنظیم اند. اساسی ترین نیازها در پائین سلسله مراتب قرار می‌گیرند. سلسله مراتب نیازها در شکل زیر توصیف شده است:



شکل ۶ـ۲: سلسله مراتب نیازهای مزلو

مثالهایی از هر یک از پنج نوع نیاز در زیر آمده است.

جدول ۶ـ۱: مثال‌هایی از نیازهای مزلو

شماره	نیازها	مثال‌ها
۱	فیزیولوژیک	نیاز به هوا، غذا، آب، پناهگاه، استراحت، جنسی، دمای مناسب
۲	ایمنی و امنیت	نیاز به امنیت، ثبات فیزیکی، روانی و عاطفی
۳	اجتماعی یا تعلق	نیاز به عشق، تعلق و مهربانی، احساس عضویت، هویّت شخصی و نقش، مصاحبت
۴	احترام	نیاز به احترام به خود (عزّت نفس)، استقلال، آزادی بیان، احترام دیگران، آزادی از کنترل‌های خارجی برای فعالیت‌های شخصی، شناخت، توجه و مقام
۵	خودشکوفایی	نیاز به رشد، توسعه تواناییها، استقلال عملکرد، خود کنترلی و شکوفایی کامل استعدادها

در تئوری سلسله مراتب نیازهای مزلو، سه دسته نیاز پائینی، نیازهای نقصان نامیده می‌شوند زیـرا ارضـاء آنهـا برای ایجاد حس آسودگی در افراد ضروری است. دو دسته نیاز بالاتر نیازهای رشد نامیده می‌شوند زیرا آنها بـر رشد و توسعه شخصی تأکید می‌کنند. در قسمت بعد این نیازها به ترتیب توضیح داده می‌شوند:

۱) نیازهای فیزیولوژیک[1]: بدون ارضاء نیازهای فیزیولوژیک، دیگر نیازها بـروز پیـدا نخواهنـد کـرد. ایـن دسته، اساسی ترین نیازهای سلسله مراتب هستند. اینها نیازهای زیستی اند و برای بقاء زندگی انسان ضـروری می‌باشند. بنابراین، بایستی به اندازه کافی برآورده شوند تا نیازهای بالاتر بتوانند به ترتیـب فرصـت بـروز پیـدا کنند. آنها تأثیر بسیار زیادی بر رفتار و اعمال انسان دارند. همچنین نیرومندترین امیالی هستند کـه بـه منظـور زنده ماندن باید ارضاء شوند امّا پس از ارضاء شدن، قدرت برانگیزانندگی آنها کاهش می‌یابد. بـه عـلاوه، ایـن نیازها نسبتاً مستقل از یکدیگر اند. در یک جامعه عقب مانده یا در حال توسعه، این نیازها، انگیـزه‌هـای اصـلی هستند.

۲) نیازهای ایمنی و امنیت[2]: پس از اینکه نیازهای فیزیولوژیک تقریباً ارضاء شدند، نیازهای ایمنی ظاهر و بر رفتار انسان چیره می‌شوند. نیازهای امنیتی در ابتدا از طریق رفتار اقتصادی ارضاء می‌شـوند. ایـن نیازهـا در بعد مثبت از طریق شاخص‌های رفاهی مانند بازنشستگی، پس انداز، طرح‌های بیمـه و غیـره، و در بعـد منفـی بوسیله تحریک یا تهدید ترس از اخراج از کار و غیره مطرح می‌گردند. گاهی مواقـع تأکیـد بـیش از انـدازه بـر ارضاء نیازهای ایمنی توسط سازمان منجر به عملکرد و فرمان برداری ضعیف در میان کارکنان می‌شود.

۳) نیازهای اجتماعی یا تعلّق[3]: یک فرد در اثر عدم عضویت در گروه از بحران هویت رنج مـی‌بـرد. ایـن نیاز به پیوستگی یا جذب توسط دیگران "نیاز به تعلّق" نام دارد و زمانی پدیدار می‌شـود کـه نیازهـای سـطوح پائین تر ارضاء شده باشند. این نیازها در بعضی از مردم در مقایسه با دیگران قویتر هستند. همچنین، این نیازها در موقعیت‌های خاص، قویتر می‌شوند. نیاز به تعلق، به زندگی کاری معنا می‌بخشد. دو نیاز قبلی (فیزیولوژیکی و ایمنی) بعنوان نیازهای اولیه در نظر گرفته می‌شوند و نیاز به تعلق، نیاز ثانویه نام دارد زیرا برای حیات انسان اساسی نیست. نیازهای اجتماعی ارضاء یا تکمیل نشده سبب بروز ناسـازگاری جـسمی و ضـعف در بهداشـت روانی می‌شوند.

۴) نیازهای احترام[4]: نیازهای احترام دو نوع هستند: احترام به خود یا عزّت نفس و احترام از طـرف دیگـران. نیازهای عزّت نفس شامل نیاز به اعتماد به نفس، کفایت، خود احترامی، دانش، استقلال و آزادی هستند. نیاز بـه

1- Physiological Needs
2- Safety and Security Needs
3- Social or Belongingness Needs
4- Esteem Needs

احترام از طرف دیگران از این جا نشأت می‌گیرد که اکثر مردم می‌خواهند که از نظر دیگران در سطح بالاتری ارزیابی شوند. فردی که نیاز به احترام از طرف دیگران در او قوی است احتیاج دارد که مقام، آبرو، شهرت، جلال، تسلط یا غلبه، شناخت، اهمیت، توجه و قدردانی داشته باشد. این نیازها، بر خلاف نیازهای پائین تر، سیر نشدنی هستند. در صورت برآورده نشدن این نیازها، فرد احساس درماندگی، ضعف و پستی یا حقارت می‌کند. از طرف دیگر، ارضاء این نیاز احساس عزّت نفس، ارزشمندی، قدرت، قابلیت و کفایت و مفید بودن در دنیا را بوجود می‌آورد.

۵) نیازهای خودشکوفایی[1]: این نوع از نیازها، تمایل به توسعه و شکوفا شدن استعدادها و قابلیت‌های ذاتی شخص را شامل می‌شود تا فرد آن چیزی شود که از طریق خود پیش برندگی یا رشد مداوم لایق دستیابی به آن است. همچنین به نیاز برای خلاق بودن به معنای کامل اشاره دارد. فرد خود شکوفا درون نگر است، برای رشد خود تلاش می‌کند و در زندگی تحت تأثیر ارزش‌ها، اخلاقیّات و اعتقادات برانگیخته می‌شود. سربازی که زندگی خود را در جنگ بخاطر افتخار کشورش فدا می‌کند، نمونه ای از فرد خود شکوفا است. افراد به روش‌های مختلفی این نیاز را ارضاء می‌کنند. این نیازها ماهیتی روانی دارند، بی‌اندازه نامحدود هستند و نوع تجلّی آنها در طول چرخه زندگی می‌تواند تغییر کند. برای مثال، یک مدرس تازه وارد ممکن است بخواهد که یک معلم عالی باشد، موقعی که او دانشیار شد، آرزو می‌کند که یک پژوهشگر فعال و استاد راهنمای دانشجویان دوره‌های عالی دانشگاهی شود و وقتی که استاد شد می‌خواهد کتاب‌های خوبی بنویسد و یا مدیر آموزشی خوبی باشد.

طبق نظر مزلو، نیازهای انسان بطور حتم یک توالی اجتناب ناپذیر را دنبال می‌کنند. دومین نیاز ظاهر نمی‌شود مگر اینکه نیاز اول بطور منطقی ارضاء شده باشد و نیاز سوم پدیدار نمی‌شود تا اینکه دو نیاز اول بطور منطقی ارضاء شوند و به همین ترتیب.

ب: تئوری دو عاملی هرزبرگ

فردریک هرزبرگ[2] با ارائه تفکراتی در مورد سلسله مراتب نیاز و ارتباط دادن آنها با محل کار، مشارکت مهمی در تبیین تئوری‌های انگیزشی داشته است. نظریه او تئوری دو عاملی و تئوری انگیزش ـ بهداشت[3] نیز نامیده شده است. این تئوری در اصل بوسیله تحلیل "وقایع حساس" که توسط ۲۰۰ مهندس و حسابدار در ۹ شرکت مختلف در منطقه پیترزبورگ آمریکا نوشته شده بود، بوجود آمد. از تحلیل این داده‌ها توسط هرزبرگ مشخص شد افرادی که از کارشان راضی بودند به طرزی معنادار با آنهایی که از کارشان ناراضی بودند، تفاوت داشتند. هرزبرگ عواملی را که مستقیماً با ایجاد رضایت شغلی در ارتباط بودند عوامل درونی و عواملی که ناراضی کننده

1- Self – Actualization Needs
2- Federerick Herzberg
3- Motivation – Hygiene Theory

شغلی بودند را عوامل بیرونی نام نهاد. وی تئوری خود را با استفاده از این دو عامل بصورت زیر توصیف نمود:

جدول ۶ـ۲: عوامل درونی و بیرونی

عوامل درونی/ انگیزانندهها	عوامل بیرونی/ بهداشتی/ نگهدارنده
موفقیت	سیاست و مدیریت سازمانی
شناخت	ارتباط با مافوق
ماهیت کار	شرایط کاری
مسئولیت	حقوق
پیشرفت	ارتباط با همگنان
رشد	شأن و مقام
	امنیت
	نظارت
	ارتباط با زیردستان

عوامل درونی یا انگیزانندهها: عوامل ارضاء کنندهای که متضمن احساس کسب موفقیت و رشد حرفهای اند و شناخت و احترامی که فرد می‌تواند در یک کار توأم با تلاش و چشم انداز تجربه کند، به عنوان انگیزانندهها نامیده می‌شوند (هرسی و بلانچارد، ترجمه علاقه بند، ۱۳۸۳). عدم وجود این عوامل در یک سازمان مانع ایجاد انگیزش و رضایت می‌شود. این عوامل با احساسات مثبت کارکنان درباره شغل آمیخته می‌شوند و اثر خود را در تمایل فرد به رشد و توسعه حرفهای نشان می‌دهند. وقتی که آرزو یا بلند همتی فرد از طریق کارش ارضاء شد، او رضایت زیادی حاصل می‌کند و کار را به نحو احسن انجام خوهد داد.

عوامل بیرونی یا بهداشتی یا نگهدارنده: خط مشی‌ها و مدیریت سازمان، سرپرستی، شرایط کار، روابط متقابل افراد، پول، مقام و امنیت را می‌توان عوامل بهداشتی تلقی کرد. هنگامی که این عوامل در محیط سازمانی وجود نداشته باشند، نارضایتی شغلی افزایش می‌یابد. وجود آنها مانع نارضایتی می‌شود ولی انگیزش یا رضایت شغلی را افزایش نمی‌دهند. آنها نمایانگر نیاز به اجتناب از درد در محیط هستند و با احساسات منفی آمیخته می‌شوند. این عوامل را عوامل بهداشتی نیز می‌نامند؛ زیرا آنها به محیط مربوط می‌شوند نه بخش درونی/ذاتی شغل. مثل بهداشت فیزیکی، آنها سبب رشد نمی‌شوند ولی از بدتر شدن یا زوال جلوگیری می‌کنند. طبق نظر هرزبرگ، عوامل بهداشتی یک سطح انگیزش صفر را ایجاد می‌کنند و اگر در یک سطح مناسب نگه داشته شوند، از بروز انگیزش منفی جلوگیری می‌نمایند. به عبارت دیگر، آنها فقط پایهای را برای انگیزش بنا می‌کنند.

از این رو، این تئوری استدلال می‌کند که نارضایتی، عکس رضایت نیست. رضایت و نارضایتی ابعاد مستقلی بصورت زیر هستند:

بهداشتی

عدم نارضایتی ⟷ **نارضایتی**

انگیزنده

رضایت ⟷ **عدم رضایت**

ج: تئوری نیاز مک کللند:

یکی دیگر از تئوری‌های معروف انگیزش که بر پایه نیاز است تئوری مک کللند و همکاران او است که مغایر با تئوری سلسله مراتب نیازها یا رضایت ـ نارضایتی است. مک کللند تئوری خود را بر پایه لیست طولانی انگیزنده‌ها که توسط هنری موری[1] ارائه شده بود و نیازهایی که در مطالعات اولیه خود او بر روی شخصیت مشخص شدند، بنا کرد. تئوری نیاز مک کللند بسیار نزدیک به تئوری یادگیری است زیرا او باور داشت که نیازها بوسیله انواع وقایعی که مردم در محیط و فرهنگشان تجربه می‌کنند، یاد گرفته یا حاصل می‌شوند. او دریافت که رفتار انسان هایی که یک نیاز ویژه را تحصیل کرده اند از آنهایی که آن نیاز را در خود احساس نکرده اند متفاوت است. تئوری او بر سه نیاز موری یعنی **موفقیت**[2]، **قدرت**[3] و **وابستگی**[4] متمرکز است. این نیازها بصورت زیر تعریف می‌شوند:

نیاز به موفقیت: این نیاز حرکت برای برتری داشتن و پیشی گرفتن، موفقیت در یک مجموعه استاندارد و تلاش برای کامیابی است. بعبارت دیگر، نیاز به موفقیت رفتاری است که به سمت رقابت با یک استاندارد عالی هدایت می‌شود. مک کللند دریافت که انسان هایی که نیاز بیشتری به موفقیت را در خود احساس می‌کنند، نسبت به سایرین از عملکرد بهتری برخوردارند. با توجه به این امر، او تفاوتهای منطقه‌ای یا ملی را در انگیزش موفقیت خاطر نشان می‌سازد. مک کللند در نتیجه تحقیق خود سه ویژگی افراد ممتاز و با درجه بالای نیاز به موفقیت را بصورت زیر شناسایی نمود:

1- Henry Murry
2- Achievement
3- Power
4- Affiliation

۱ـ این افراد دارای تمایل قوی برای قبول مسئولیت شخصی برای انجام یک وظیفه یا یافتن راه حلی برای یک مشکل هستند.

۲ـ آنها گرایش دارند که اهداف نسبتاً سخت را تنظیم یا تعیین کنند و ریسک‌های حساب شده‌ای را انجام دهند.

۳ـ آنها تمایل قوی برای دریافت بازخورد عملکرد خود دارند.

نیاز به قدرت: نیاز به قدرت با اثر گذاشتن بر دیگران، تمایل به نفوذ در دیگران، اصرار بر تغییر مردم و تمایل به ایجاد تفاوت در زندگی مرتبط است. افرادی که نیاز زیادی به قدرت دارند کسانی هستند که دوست دارند مردم و وقایع را تحت کنترل داشته باشند. این عامل سبب می‌شود تا افراد مسئولیت‌های دیگران را بر عهده بگیرند و بر آنها اعمال نفوذ نمایند (سید جوادین، ۱۳۸۳، ص ۳۶۳). این امر سبب رضایت نهایی در فرد می‌شود. افرادی که دارای نیاز بالایی به قدرت هستند دارای ویژگیهای زیر می‌باشند:

۱ـ تمایل به نفوذ و هدایت سایر اشخاص؛

۲ـ تمایل به اعمال کنترل بر دیگران؛ و

۳ـ تمایل به حفظ روابط رهبر ـ پیرو.

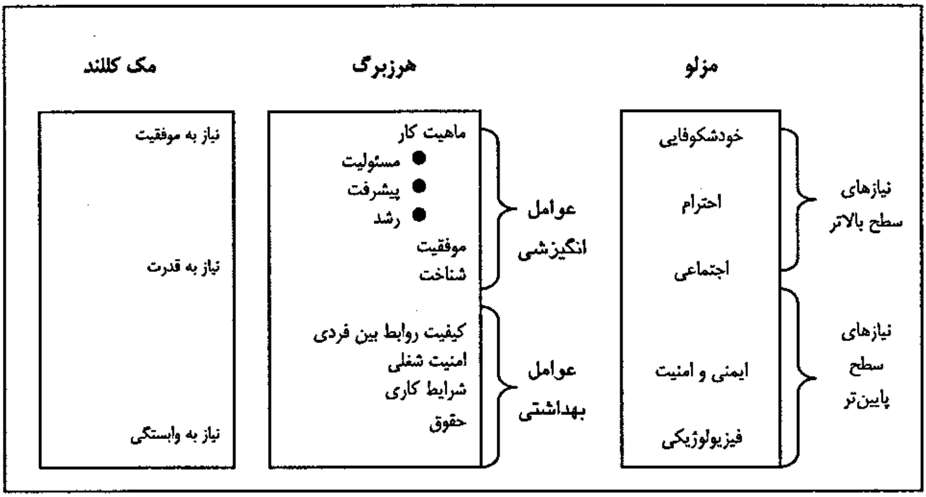
نیاز به وابستگی: نیاز به وابستگی عبارت است از تمایل به برقراری و حفظ روابط دوستانه و گرم با دیگر مردم. نیاز به وابستگی از طرق مختلف، مشابه نیازهای اجتماعی مزلو است. مردمی که دارای نیاز به وابستگی در سطح بالایی هستند داری این خصوصیات می‌باشند:

۱ـ میل قوی به پذیرش و تأیید شدن از طرف دیگران؛

۲ـ گرایش به تطبیق و پیروی از خواسته های افرادی که مایل به دوستی و رفاقت با آنها هستند؛ و

۳ـ بها دادن به احساسات دیگران.

سه تئوری نیازی انگیزش که مورد بحث قرار گرفتند در شکل ۶ـ۳ ارائه شده‌اند. این شکل رابطه موازی بین نیازها در هر یک از تئوری‌ها را نشان می‌دهد. مزلو به نیازهای سطح بالاتر اشاره می‌کند در صورتی که هرزبرگ به انگیزش و عوامل بهداشتی توجه دارد.



شکل ۶ـ۳: سه تئوری نیازی انگیزش

د: تئوری نیازهای زیستی، تعلق و رشد (ERG)

این تئوری که توسط کلیتون آلدرفر[1]، روانشناس دانشگاه امریکایی یل ارائه شد، مفهوم سلسله مراتب نیازهای مزلو را بسط داده و تصحیح می‌کند. امّا تفاوت‌های بسیار مهمی نیز بین این دو تئوری وجود دارد. E، R و G نشان دهنده سه دسته نیاز پایه زیستی (Existence)، تعلّق (Relatedness) و رشد (Growth) هستند:

نیازهای زیستی: این نیازها برای بقاء انسان ضروری هستند و تقریباً با نیازهای فیزیولوژیک و امنیت سلسله مراتب مزلو مطابقت دارند.

نیازهای تعلّق: این نوع شامل نیاز به وابستگی و ارتباط با دیگران است و با نیازهای تعلّق و احترام مزلو مطابقت دارد.

نیازهای رشد: این نیازها با نیازهای خود احترامی (عزّت نفس) و خود شکوفایی مزلو مطابقت دارند.

بر خلاف دیدگاه مزلو، تئوری ERG معتقد است که در آن واحد، ممکن است بیش از یک نوع نیاز مانند تعلق و رشد، در یک فرد انگیزش ایجاد کنند. یکی دیگر از تفاوت‌های مهم بین نظریه مزلو و نظریه ERG این است که نظریه ERG شامل دو ترکیب رضایت ـ پیشرفت و ناکامی ـ پسرفت می‌شود. مفهوم رضایت ـ پیشرفت بیان می‌کند که بعد از ارضاء یک دسته از نیازها، شخص به سطح بعدی پیشرفت می‌کند. ترکیب ناکامی ـ پسرفت (برگشت) استدلال می‌کند فردی که در تلاش برای ارضاء نیازهای سطح بالاتر ناکام یا

1- Clayton Alderfer

مأیوس می‌شود، سرانجام به سطح قبلی باز خواهد گشت. برای مثال، نیاز یک فرد برای تعلق ارضاء می‌شود و در نتیجه نیاز به رشد در وی پدیدار می‌گردد. او تلاش فراوانی را برای ارتقاء انجام می‌دهد ولی به دلیل بعضی از موانع یا فشارهای مؤسسه، قادر نیست به آن دست یابد. از آنجایی که او در ارضاء نیازهای رشد سطح بالاتر خود ناکام مانده است، بار دیگر نیاز تعلق در او انگیزاننده اصلی خواهد شد.

ج: تئوری‌های X و Y مک گریگور

تئوریهای X و Y توسط مک گریگور و بر پایه مطالعات هاثورن شکل گرفتند. در اینجا از پرداختن مجدد به مفروضات هر دو تئوری بصورت مفصل خودداری و آنچه را که به بحث انگیزش مربوط می‌شود، مطرح می‌کنیم:

این دو تئوری، نقش مهمی را در تعیین استراتژی انگیزش معین که توسط مدیران بکار گرفته می‌شود، بر عهده دارند. تئوری X معتقد است که کارکنان تنبل هستند و تا آنجایی که بتوانند کم کار می‌کنند، بلند همت نیستند و علاقه‌ای به پذیرش مسئولیت ندارند و ترجیح می‌دهند که هدایت شوند، تنها به نیازهای خود فکر می‌کنند و به نیازهای سازمان توجهی ندارند، با هوش نیستند، در مقابل تغییر مقاوم هستند و ... .

هنگامی که نیازهای یک دانش آموز، معلم یا مدیر اساساً اجتماعی، احترام یا در ارتباط با خود شکوفایی هستند، تهدیدات، اجبار، فشارها و تنبیهاتی که از تئوری X نشأت می‌گیرند به عنوان انگیزنده‌های رفتار عمل نمی‌کنند.

تئوری دیگر مک گریگور تحت عنوان تئوری Y شناخته می‌شود. این تئوری دیدگاه مثبتی نسبت به علایق و قابلیتهای کارکنان دارد. همانطور که قبلاً گفته شد، در این تئوری آمده است که انسان ها در وضعیت طبیعی در مقابل نیازهای سازمانی مقاوم نیستند. ظرفیت پذیرش مسئولیت، توانایی اداره رفتار در جهت انجام اهداف سازمانی و قابلیت رشد و توسعه شخصی در همه افراد وجود دارد، مدیر مسئول طراحی محیط کار است تا فرد این فرصت را پیدا کند که از انگیزه‌هایش بهره برداری کاملی را به عمل آورد.

تئوری Y بر برآورده نمودن آن دسته از نیازهای یک کارمند تمرکز دارد که در بالای سلسله مراتب نیازهای مزلو قرار می‌گیرند. اگر این شرایط ایجاد شوند، احساس نیاز به کنترل سازمانی از طریق فشارها و مداخلات بیرونی (مدیر به کارگر، مدیر مدرسه به معلم، معلم به دانش آموز) به یک احساس درونی (درون فردی) و مبتنی بر خود راهبری و خود کنترلی تغییر می‌یابد. این تفاوت، اختلاف بین رفتار با انسان به منزله یک کودک و نابالغ و رفتار با او بعنوان فردی بزرگسال و بالغ را نشان می‌دهد.

ریشه‌های ایدئولوژیکی و محتوایی حداقل سه استراتژی مهم و مشهور یاددهی ـ یادگیری یعنی قراردادهای یادگیری، اهداف رفتاری، و آموزش انفرادی را می‌توان در تئوری Y و سلسله مراتب نیازها یافت:

الف: تفاهم نامه های یادگیری: در عقد تفاهم نامه یادگیری با یک معلم، دانش آموز تعریفی از آنچه که

او می‌خواهد یاد بگیرد، روش یادگیری (برای مثال، کتابخانه، دفاتر تمرین، کمک‌های بصری) و اینکه دانش آموز چگونه می‌خواهد یادگیری اش ارزشیابی شود (مثلاً ارزشیابی شفاهی، امتحان کتبی، سیستم ترمی و ...) را ارائه می‌دهد. بنابراین، دانش آموز تجربه یادگیری را در سطح نیاز سلسله مراتبی خاص خودش طرح می‌کند و آنرا بر زمینه‌های ویژه و مورد علاقه خود متمرکز می‌کند. دانش آموز نظارت و کنترل قابل توجهی را بر وظیفه، سطح و محیط کاری خود اعمال می‌کند. فنون یا تدابیر جنگی و کنترلی مورد توجه تئوری X ضروری نیستند. نقش معلم تسهیل فرآیند یادگیری است نه کنترل بر آن.

ب: اهداف رفتاری: استفاده از اهداف رفتاری در فرآیند یادگیری منجر به آسودگی خاطر بیشتر معلمان نسبت به دانش آموزان می‌شود؛ البته دانش آموزان نیز می‌توانند در تعیین اهداف مشارکت داشته باشند. یک هدف رفتاری بر درصدی از دانش آموزان در کلاس که قصد دارند در یک دوره زمانی مشخص یک موضوع یا درس بخصوصی را یاد بگیرند، یا با یک مهارت آشنا شوند متمرکز است. این مفهوم به تئوری Y و سلسله مراتب نیازها نزدیک است.

ج: آموزش انفرادی: این مورد شامل بسیاری از خصوصیات موجود در تفاهم نامه یادگیری است. دانش آموزان ترجیح می‌دهند که با توجه به قابلیت‌ها و ظرفیت‌های خاص خود، دانش را در حد تعیین شده فرا بگیرند نه اینکه بوسیله یک معیار تحمیلی مثل متوسط یادگیری کلاس ارزیابی شوند. وظیفه یک معلم، طراحی فرآیند یادگیری فراگیر با توجه به آمادگی وی و هدایت او به سمت سطوح بالاتر سلسله مراتب نیازها است. میزان و سطح یادگیری از طریق توالی شایستگی‌هایی تعیین می‌شود که دانش آموز باید قبل از ورود به مرحله بعدی فرآیند یادگیری در آنها متبحر شود. شیوه‌های کنترل و نظم دهی معلم روش های خود کنترلی دانش آموز را تعیین می‌کند.

همه تئوری‌های ذکر شده، دارای نقاط ضعف مشترکی هستند. اگر چه این تئوری‌ها عوامل برانگیزاننده رفتار شغلی افراد را توصیف می‌کنند، امّا توجه بسیار اندکی را به فرآیندهای دقیق انگیزش معطوف می‌دارند. تئوری‌های دیگری در خصوص انگیزش وجود دارند که در دسته تئوری‌های فرآیندی انگیزش قرار می‌گیرند و توضیح می‌دهند که چگونه مردم روش های گوناگونی را برای ارضاء نیازهایشان بر می‌گزینند.

۶ـ۴ـ۲ تئوری‌های فرآیندی انگیزش

این دسته از تئوری‌ها در مقایسه با تئوری‌های محتوایی، پیشرفته تر و روشنگرانه هستند و بر چگونگی رخداد رفتار انگیزشی، ارضاء نیازها و چگونگی انتخاب اهداف رفتاری توسط افراد متمرکز هستند. عوامل مؤثر در انگیزش، چندان مورد توجه تئوری‌های فرآیندی قرار نمی‌گیرند (نایلی، ۱۳۷۳، ص ۲۵). این تئوری‌ها، فرآیندهای رفتاری موجود زنده را مد نظر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، در این نظریه ها چگونگی آغاز و تداوم رفتار بررسی شده و دلیل توقف آن تبیین می‌گردد. همه الگوهای فرآیندی سعی دارند متغیرهای عمده‌ای را که در انتخاب سطح فعالیت برای انجام کار مؤثر هستند، مشخص نمایند.

الف: تئوری برابری انگیزش

این تئوری بر پایه این حقیقت استوار است که افراد در سازمان‌ها خواهان برخورد منصفانه با خود هستند. نظریه برابری بر تمایل افراد به داشتن آنچه که آنها برابری می‌شمارند و اجتناب از آنچه که نابرابری می‌دانند، متمرکز است. این باور که با ما در مقایسه با دیگران منصفانه برخورد می‌شود، در بردارنده مفهوم برابری است؛ در صورتی که نابرابری بر این اعتقاد است که ما در مقایسه با دیگران به صورتی غیر منصفانه مورد ارزیابی قرار می‌گیریم.

تئوری برابری در بهترین حالت همچون بخشی از یک فرآیند مبادله تلقی می‌شود که در آن عضویت و رفتار فرد در یک بدنه اجتماعی (گروه یا سازمان) در مقیاس بزرگتر توسط آنچه که او به آن ساختار می‌دهد یا از آن می‌گیرد (مثلاً وفاداری، منابع، دوستی) تعیین می‌شود. افراد انتظاراتی درباره بروندادها دارند که باید از مشارکت آنها حاصل شود. اگر نسبت متعادلی از رضایت بین آنچه که فرد به سازمان می‌دهد و یا از آن می‌گیرد (یعنی درونداد به برونداد) در فرد ایجاد شود، آنگاه می‌توانیم شاهد مشارکت سالم او در فعالیت‌های گروهی باشیم. اگر این نسبت از حالت توازن خارج شود، ناامیدی، تنش و حتی رد یا بیزاری از سازمان می‌تواند پیامد طبیعی آن باشد.

دروندادها، به معنی مشارکت فرد در سازمان اند و شامل مواردی مانند کار و کوشش، آموزش، تجربه و وفاداری می‌شوند در صورتی که بروندادها آنچه که شخص دریافت می‌کند مانند دستمزد، آگاهی از امور، روابط اجتماعی، پاداش‌های درونی و نظایر آن هستند. بنابراین، این بخش از فرآیند برابری، اساساً یک ارزیابی شخصی از قرارداد است. ارزیابی‌های یک فرد از دروندادها و بروندادها برای خود و دیگران تا اندازه‌ای بر پایه داده‌های هدف (مثلاً حقوق) و تا اندازه‌ای به ادراکات او(مثلاً مقایسه سطح شناخت دیگران) بستگی دارد. بنابراین، می‌توان اشکال گوناگون برابری را به صورت‌های زیر ترسیم نمود:

۱) **عدم برابری پرداخت اضافی:** هنگامی است که نسبت دریافتی‌های یک فرد (کارمند) از سازمان به دروندادهای او بیشتر از دیگری باشد.

$$\frac{\text{نتایج فرد}}{\text{دروندادهای فرد}} > \frac{\text{نتایج دیگری}}{\text{دروندادهای دیگری}}$$

۲) **برابری:** هنگامی پدیدار می‌شود که دو نفر در ازاء سرمایه گذاری یکسان، عایدات یا نتایج یکسانی را بدست می‌آورند.

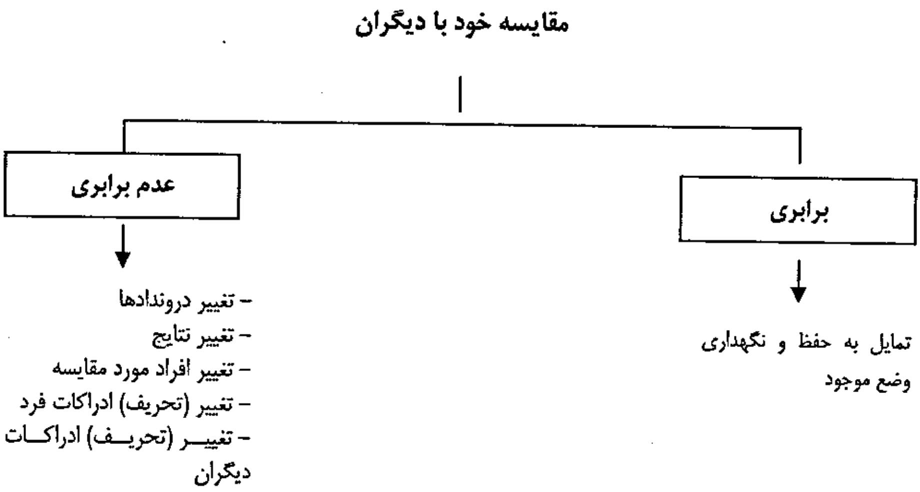
$$\frac{\text{نتایج فرد}}{\text{دروندادهای فرد}} = \frac{\text{نتایج دیگری}}{\text{دروندادهای دیگری}}$$

۳) عدم برابری پرداخت کم: زمانی پدیدار می‌شود که فرد مورد نظر و دیگری سرمایه گذاری‌های یکسان یا به عبارتی کار مشابهی را انجام می‌دهند، ولی دستاوردهای دیگر بیشتر از فرد است.

$$\frac{\text{نتایج فرد}}{\text{دروندادهای فرد}} < \frac{\text{نتایج دیگری}}{\text{دروندادهای دیگری}}$$

هرگاه تلقی فرد از دروندادها یا نتایج کارش با شناخت‌های او از دروندادها و یا نتایج فرد دیگری در تضاد قرار گیرد، ناهماهنگی شناختی یا عدم توافق ادراکی در او بوجود می‌آید.

افراد ممکن است در تلاش برای حفظ برابری یا کاهش عدم برابری با دیگران واکنش های متفاوتی از خود نشان دهند. آدامز[1] به بعضی از راه‌های تعامل یا شیوه‌های واکنشی که مردم برای مقایسه خود با دیگران انتخاب می‌کنند اشاره می‌کند:



تئوری برابری دربردارنده چهار پیام مهم برای مدیران است:

ـ لازم است که همه افراد سازمان مبنا و علل پاداش‌ها را بفهمند. بدین ترتیب، افراد بیشتر برای کیفیت کارشان تشویق می‌شوند تا کمیّت آن.

1- Adams

ـ لازم است افراد یک نگرش چند بعدی عینی یا ذهنی از علل دریافت پاداشهایشان داشته باشند.
ـ افراد اعمال خود را بر مبنای ادراک شان از واقعیت بنا می‌کنند.
ـ افراد خود را در سلسله مراتب افقی سازمان، با همگنان و در سلسله مراتب عمودی سازمان با زیردستان و افراد مافوق مقایسه می‌نمایند.

ب: تئوری انتظار[1] (مدل وروم)

این تئوری به ویکتور وروم[2] نسبت داده شده است و بر پایه چهار فرض استوار است:

۱) رفتار بوسیله ادغام نیروهای درون فرد و نیروهای درون محیط تعیین می‌شود.
۲) افراد خود رفتار خود سازمانی شان را انتخاب می‌کنند.
۳) افراد گوناگون دارای انواع مختلفی از نیازها، تمایلات و اهداف می‌باشند.
۴) افراد در میان شقوق مختلف رفتار، بر اساس ادراکات یا انتظاراتشان، راهی را انتخاب می‌نمایند که برای آنها بهترین نتایج را به بار آورد.

مدل تئوری انتظار بنیادی که از کار ادوارد تولمن[3] و کرت لوین نشأت گرفته است، توسط وروم برای انگیزش در محیط‌های کاری بکار گرفته شد. این تئوری می‌خواهد تعیین کند که چگونه افراد در میان شقوق مختلف رفتار دست به انتخاب می‌زنند. اساس این تئوری این است که انگیزش بستگی به این دارد که ما چقدر یک چیز را می‌خواهیم و چگونه برای گرفتن آن تفکر می‌نماییم.

عناصر اصلی این مدل بصورت زیر اند:

۱ـ ظرفیت[4] (جذابیت هدف): فرآیند انگیزش با تمایل یک کارمند برای دستیابی به یک هدف یا نتیجه شخصی شروع می‌شود. ظرفیت، توان یا میزان تمایل فرد برای کسب یک پاداش ویژه است. برای مثال، یک شخص ممکن است ترفیع بخواهد که دامنه آن می‌تواند از ۱+ (بسیار مطلوب) تا ۱ـ (بسیار نامطلوب) متغیّر است.

۲ـ انتظار (ارتباط تلاش ـ عملکرد): انتظار، ادراک یک شخص از احتمالی است که او برای نتیجه دادن تلاش‌هایش قائل است. انتظار باور یک فرد از خود در مورد توانایی انجام یک وظیفه سازمانی به نحو احسن مربوط می‌شود و دامنه آن از ۰ تا ۱ است. اگر فرد هیچ شانسی را برای منتهی شدن تلاش‌هایش به

1- Expectancy Theory
2- Victor Vroom
3 - Edward Tolman
4 -Valence

سطح مطلوبی از عملکرد برای خود قائل نشود، انتظار در سطح صفر خواهد بود. از طرف دیگر، اگر کاملاً مطمئن باشد که کار را در حد کمال انجام خواهد داد آنوقت سطح انتظار ۱ (یعنی حد اعلی انتظار) خواهد بود. عموماً برآورد شخص از انتظار جایی در بین این دو نهایت قرار دارد. در این مرحله از فرآیند انگیزش، ارزیابی درست و درونی از مهارت‌ها و تجربه شخصی امری اساسی است.

۳ـ وساطت[1] (ارتباط عملکرد ـ پاداش): وساطت، ادراک شخص از احتمال منجر شدن عملکرد به نتایج معین است. دامنه آن بین ۰ تا ۱ است. اگر یک کارمند متوجه شود میزان عملکرد خوب همیشه به دریافت پاداش منجر می‌شود وساطت، ارزش ۱ دارد. اگر ارتباطی بین نتیجه سطح نخست (میزان عملکرد خوب) و نتیجه سطح دوم (دریافت پاداش) مشاهده نشود آنوقت وساطت صفر می‌باشد (لاننبورگ و اورنستین، ترجمه فرنیا، ۱۳۸۲). روابط داخلی میان این سه جزء بصورت زیر است:

ظرفیت ← من این ترفیع را خیلی می‌خواهم.

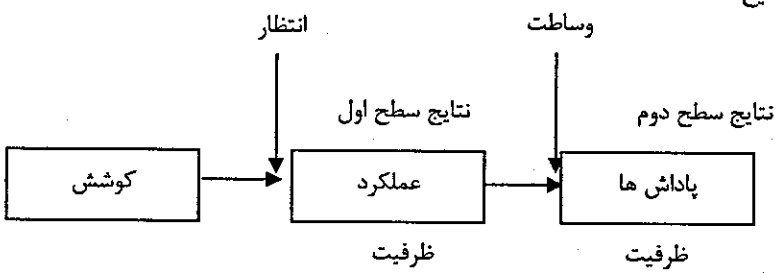
↓

وساطت ← اگر من در شغلم خیلی سخت کار کنم،
آنوقت می‌توانم کارم را بسیار عالی انجام دهم.

↓

انتظار ← اگر من وظایفم را بسیار عالی انجام دهم،
ترفیع خواهم گرفت.

هرگاه انتظار، وساطت و ظرفیت یک شخص بالا باشد، انگیزش او برای کار بالا خواهد بود. این مدل در قالب نمودار زیر توضیح داده شده است:



شکل ۶ـ۴: مدل بنیادی انتظار

(منبع: لاننبورگ و اورنستین، ترجمه فرنیا، ۱۳۸۲)

1- Instrumentality

چند سال پس از اینکه تئوری انتظار وروم منتشر شد، نسخه بسط یافته آن که در قسمت بعد مورد بحث قرار می‌گیرد، بوجود آمد.

ج: تئوری انتظار (مدل لاولر ـ پورتر[1])

مدل لاولر ـ پورتر، تئوری انگیزش وروم را توسعه داد. نسخه تئوری انتظار لاولر ـ پورتر چرخه ای است و متغیرهای میانجی صریحی را شامل می‌شود. این مدل بیان می‌کنند که سطح عملکرد بالا، اگر بوسیله پاداش‌های تساوی دنبال شده باشد، ممکن است منجر به افزایش رضایت شود.

اجزاء این مدل بصورت زیر هستند:

۱) **ارزش پاداش:** به ارزشی که یک کارمند برای یک پاداش شخصی ویژه قائل است، اشاره می‌کند.

۲) **احتمال پاداش:** به میزان احتمال حصول پاداش به دنبال کوشش معینی اشاره دارد.

این دو با یکدیگر شدت کوششی که باید انجام شود، را تعیین خواهند کرد.

۳) **کوشش:** به چگونگی تلاش یک فرد یا میزان انرژی که برای یک وضعیت کاری صرف می‌شود، اشاره می‌کند.

۴) **عملکرد (اجرا):** درجه انجام یا بهره‌وری وظیفه است که از یک سطح ویژه کوشش، حاصل می‌شود. همچنین نتایج اضافی مانند همکاری تقویت شده و رابطه کاری خوب را شامل می‌شود.

۵) **توانائی‌ها و مشخصات:** به ویژگی‌های نسبتاً ایستا و ویژگی‌های فردی طولانی مدت مانند ویژگی‌های شخصیتی، هوش، مهارت‌های دستی و غیره اشاره دارد که نمایانگر قدرت توسعه یافته فعلی فرد برای اجرا است.

۶) **ادراکات نقش:** کوشش برای نتیجه عملکرد را تقویت یا تحمیل می‌کنند.

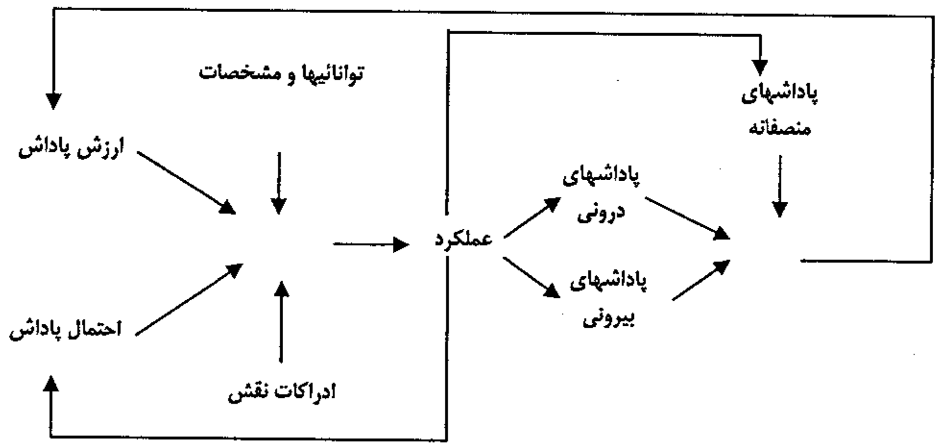
۷) **پاداش‌ها:** پاداش‌ها چه درونی (روانی) و چه بیرونی (مواد) نتیجه مستقیم عملکرد هستند. این پاداش‌ها نمایانگر پرداخت هایی هستند (جایزه، ترفیع) که یک کارمند بخاطر کوشش‌های اضافی انجام شده دریافت می‌کند.

۸) **پاداش‌های منصفانه مشاهده شده:** این پاداش‌ها حاصل تئوری برابری هستند. این پاداش‌ها به سطح یا میزان تشویقی اشاره دارند که یک فرد احساس می‌کند باید در نتیجه سطح معینی از عملکرد، دریافت کند.

1- Lawler-Porter Model

۹) رضایت: رضایت به فاصله بین پاداش‌های دریافت شده و پاداش‌های مورد انتظار اتلاق می‌شود.

برآورده نشدن سطح مطلوبی از رضایت، میزان انگیزش را کاهش خواهد داد. این بدین خاطر است که فرآیند انگیزش چرخه‌ای از وقایع است و کارمند می‌داند که در تلاش اصلی برای تخمین احتمال عملکرد یا تخمین حداقل توانایی‌های مورد نیاز، اشتباه کرده است، امّا، اگر ارزش پاداش زیاد باقی بماند، کارمند ممکن است آنرا رها نکند ولی کوشش‌هایش را دو چندان کند. این مدل بصورت نمودار زیر قابل ترسیم است:



شکل ۶ـ۵: مدل لاولر ـ پورتر

لازم به ذکر است که در تئوری‌های محتوایی انگیزش، فرض بر این است که رضایت شغلی سبب عملکرد با کیفیت می‌شود. از طرف دیگر، در تئوری‌های انتظار، عملکرد با کیفیت منجر به رضایت شغلی می‌شود.

۶ـ۵ نحوه برانگیختن کارکنان

روش‌های مرسوم برای ایجاد انگیزه در کارکنان زیاد اند که در زیر به بعضی از آنها اشاره شده است:

شناخت فردی هر کارمند،

۱) القاء احساس مهم بودن در آنها،

۲) راهنمایی بجای صدور دستورات آنها برای بهبود عملکرد،

۳) ارائه الگویی خوب از رفتار خود برای زیردستان،

۴) نشان دادن اطمینان و رازداری به زیردستان،

۵) گوش دادن دقیق به حرف های زیردستان،

۶) مواظبت بر گفتار و مکالمات آگاهانه یا نا آگاهانه،

۷) تشویق به مشارکت در تصمیم گیری،

۸) مرموز نبودن،

۹) ایجاد این احساس در زیردستان که آنها می‌خواهند همان چیزهایی را انجام دهند که ما از آنها می‌خواهیم،

۱۰) بازنگری قوانین،

۱۱) توجه به استانداردها،

۱۲) محول نمودن کارها هنگامی که مناسب است،

۱۳) نشان دادن دلواپسی برای مشکلات و علائق کارکنان در درون و بیرون محیط کار،

۱۴) توازن انتقاد با پیشنهادات سازنده و ارائه کمک.

فصل هفتم

رهبری

برای تحقق موفقیت آمیز اهداف سازمان، لازم است که عملکرد افراد در جهت معینی هدایت شود. این هدایت بدین علت است که یک سازمان بدون رهبری، چیزی جز مجموعه‌ای از افراد و ماشینهای بلاتکلیف نیست؛ همچون یک گروه ارکستر فاقد رهبر که فقط متشکل از گروهی نوازنده و تعدادی آلات موسیقی است. از اینرو، سازمان‌ها برای استفاده کامل از سرمایه‌های گرانبهایشان، نیاز به رهبری دارند. این فصل، جنبه‌های متعدد رهبری سازمان‌ها را مورد بحث قرار می‌دهد. برای شروع، ابتدا باید روشن شود که معنی "رهبری" چیست؟

۷ـ۱ رهبری چیست؟

اصطلاح رهبری برداشت‌های متفاوتی را در اذهان ایجاد می‌کند. این مفهوم برای بعضی به معنی جاذبه شخصیتی است و برای بعضی دیگر به معنی قدرت و اختیار. استوگدیل[1](۱۹۷۴) می‌گوید از آنجایی که افراد مختلفی تلاش کرده اند تا رهبری را تعریف کنند، تعاریف بسیار زیادی از آن وجود دارد. در زیر تعدادی از تعاریف مهم رهبری آورده شده است.

طبق نظر جرج تری[2](۱۹۷۹) «رهبری عمل تأثیرگذاری بر افراد است به طوری که از روی میل و علاقه برای هدف‌های گروهی تلاش کنند».

وایلز (ترجمه طوسی، ۱۳۸۲) می‌گوید «رهبری عبارت از هر نوع کنشی است که برای تعیین هدف‌ها و مقاصد جمعی و وصول آنها صورت می‌گیرد».

الوانی (۱۳۸۶، ص ۱۴۱) رهبری را فرآیندی می‌داند که ضمن آن مدیر می‌کوشد تا با ایجاد انگیزه و ارتباطی مؤثر انجام سایر وظایف خود را در تحقق اهداف سازمانی تسهیل و کارکنان را از روی میل و علاقه به انجام وظایفشان ترغیب کند.

1- R. M. Stogdill
2- George K. Terry

کونتز[۱](۱۹۸۶) رهبری را به عنوان «هنر یا فرآیند نفوذ در مردم به نحوی که آنها علاقه مندانه و مشتاقانه به سمت حصول اهداف گروه تلاش کنند»، می‌داند.

به عقیده چستر بارنارد[۲](۱۹۳۸، به نقل از خانکا، ۲۰۰۶)، «رهبری حالت رفتار افرادی است که بدان وسیله، افراد یا فعالیتهایشان را در سازماندهی تلاشها، راهنمایی می‌کنند».

رابرت هاوس[۳] و همکاران وی ضمن ارائه تعریفی جدید از رهبری معتقدند «رهبری توانایی یک فرد به نفوذ، انگیختن و توانمند نمودن دیگران به مشارکت در جهت اثربخشی و موفقیت سازمان‌هایی است که عضو آنها هستند» (شمس، ۲۰۰۷، ص ۷۱).

بعد از مرور تعاریف بالا از رهبری، می‌توان آنرا بعنوان فرآیند نفوذ در فعالیتهای گروه به سوی دستیابی به اهداف معین تعریف نمود. "رهبری رسمی"[۴] هنگامی رخ می‌دهد که یک سازمان بطور رسمی به یک رهبر، قدرت و اختیار می‌بخشد تا دیگران را در سازمان، راهنمایی و هدایت کند. "رهبری غیر رسمی"[۵] زمانی شکل می‌گیرد که دیگران در سازمان، بطور غیر رسمی با یک شخص توافق می‌کنند و به او قدرت و نفوذ می‌دهند تا رفتار آنان را هدایت و راهنمایی نماید.

فردی که رفتار دیگران را راهنمایی یا در آنها نفوذ می‌کند "رهبر"[۶] و افرادی که راهنمایی شده یا تأثیر می‌پذیرند "پیروان"[۷] نامیده می‌شوند.

ویژگیهای عمده‌ای که از تعریف واژه رهبری استنباط می‌گردد به قرار زیر اند:

۱) رهبری، فرآیند مداوم تأثیرگذاری بر رفتار دیگران است.

۲) رهبری اساساً یک ویژگی شخصی است که رهبر را قادر می‌سازد بر رفتار زیردستان در محیط تأثیر بگذارد.

۳) موفقیت یک رهبر بستگی به پذیرش رهبری او توسط پیروان دارد. البته متغیرهای وضعیتی نیز اثربخشی رهبری را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

۴) بین رهبر و پیروان ارتباطی وجود دارد که از تلاش برای یک هدف مشترک نشأت می‌گیرد.

۲ـ۷ ترکیب رهبری و مدیریت

چه رابطه‌ای بین رهبری و مدیریت وجود دارد؟ آیا یکی از اینها به دیگری وابسته است؟ آیا کسی می‌تواند در

1- Koontz
2- Chester Barnard
3- Robert House
4- Formal Leadership
5- Informal Leadership
6- Leader
7- Followers

یکی موفق باشد و در دیگری خیر؟ در این قسمت تلاش شده است پاسخ‌های مستقیم و عملی به این سئوالات داده شود.

القاب زیادی که به مدیران آموزشی و بویژه مدیران مدارس اطلاق می‌شود عبارتند از: Manager، Leader و Administrator و اصطلاحات مرتبط با آنها Management، Leadership و Administration هستند. در قسمتهای بعد ارتباط بین هر یک از اینها توضیح داده خواهد شد. در اینجا خاطر نشان می‌شود که یک مدیر مدرسه باید متصف به همه این القاب باشد تا بتواند بطور اثربخش از عهده تقاضاهای در حال تغییر برآید (شمس، ۲۰۰۶، ص ۱۳).

۱) Management

تقاضاهای در حال تغییر نیازمند شیوه های متغیّر مدیریت اند. بیشتر از همیشه و بخصوص برای مدیران مدارس، Management مستلزم تلاش و آمادگی برای قبول و پذیرش تغییرات و درک "حقایق" و "ضروریات" است. این دیدگاه، متعلق به مکتب فکری انگلیسی است و متفکرانی همچون برچ[1]، فایول[2] و کیمبال[3] آنرا مورد استفاده قرار دادند. کراجسکی، مارتین و والدن[4] (۱۹۸۳) اصطلاح Management را توصیف و تعریف و آن را زیر مجموعه واژه رهبری یا Leadership در نظر گرفته اند. وظایف مدیران مدارس با توصیف این اصطلاح (یعنی Management) همخوانی دارد. بنابراین Management یکی از ابعاد واقعی شغل آنان را تشکیل می‌دهد. با توجه به تعریف و کاربرد این اصطلاح که قبلاً ارائه شد، می‌توان آنرا راه دستیابی به اهداف سازمانی از طریق رهبری دانست.

کارکردهای مدیریت شامل برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی و کنترل هستند و این کارکردها در مورد همه سازمان‌ها و برای همه سطوح مدیریت درون سازمانی قابل تصوراند. مهارتهای ویژه‌ای برای رسته‌های مدیریتی لازم است تا بتوانند کارکردهای گوناگونی را که ذکر شد بطور موفقیت‌آمیز انجام دهند:

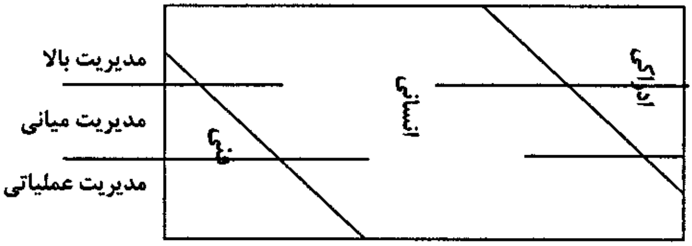
الف: مهارتهای فنی: این مهارتها برای استفاده از دانش، روشها، تکنیکها و ابزار مورد نیاز برای اجرای وظایف خاص بوده و از طریق تجربه، تحصیل و آموزش حاصل می‌شوند.

ب: مهارتهای انسانی: این مهارتها برای کارکردن با و بوسیله انسانهاست و شامل فهم انگیزش و کاربرد رهبری اثربخش است.

1- Brech
2- Fayol
3- Kimbal
4- Krajewski, Martin & Walden

ج: مهارتهای ادراکی: این مهارتها برای فهم پیچیدگی‌های کل سازمان و جایی که عمل فرد با سازمان جور می‌شود، کاربرد دارند. این دانشها به فرد کمک می‌کنند تا به جای حرکت در مسیر اهداف و نیازهای فرد، اهداف کل سازمان را دنبال نماید (هرسی و بلانچارد، ۱۹۷۷).

مهارتهای مورد نیاز



شکل ۷ـ۱: مهارتها و کاربرد آنها در سطوح مختلف مدیریت

شکل فوق (برگرفته از کراجسکی، مارتین و والدن، ۱۹۸۳) مهارتهای سه گانه و کاربرد آنها را در سطوح مختلف مدیریتی نشان می‌دهد. مهارتهایی که در سطح میانی مورد نیاز هستند با مهارت‌های سطوح بالای مدیریت و مدیریت عملیاتی متفاوت هستند. رسته‌های مدیریت بالا/ ارشد مهارت‌های فنی کمتری از مهارت‌های ادراکی دارند در صورتی که در مورد رسته‌های مدیریت عملیاتی، عکس این مورد صادق است. در هر سه سطح مدیریتی، مهارت‌های انسانی برای کارکنان لازم اند. مدیران مدارس بطور حتم Managerهایی هستند که وظایف مدیریتی آنها باید از طریق تعامل با مردم انجام شود. در اینجا می‌توان گفت که یک مدیر مدرسه قبل از اینکه بتواند رهبر (Leader) اثربخشی باشد باید یک Manager اثربخش باشد.

۲) Administration

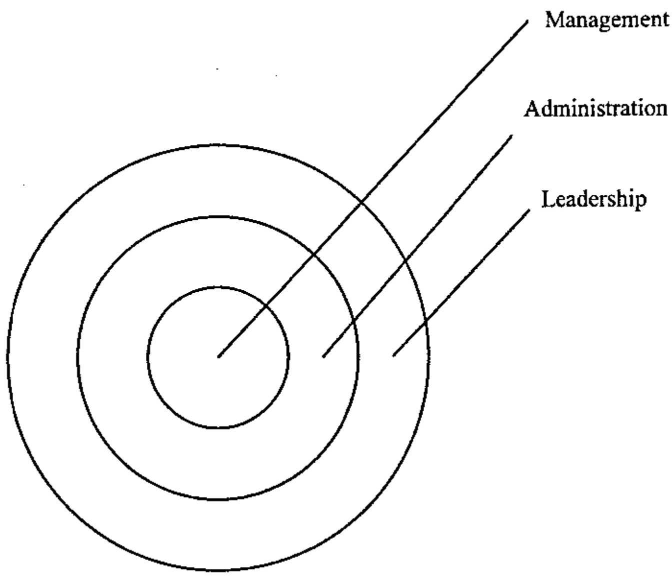
این اصطلاح نیز مانند Management در معرض برداشت‌ها و تصورات متحول متغیّری قرار دارد. بر خلاف اصطلاح قبلی، عمدتاً متفکران آمریکایی همچون شلدون[1]، تید[2]، شالز[3] و اسپریج[4] مایل به استفاده از اصطلاح Administration هستند. به نظر می‌رسد اصطلاح Administration دارای مفهوم وسیع تری نسبت به واژه Management است. در حالی که Management بمنزله تحقق اهداف سازمانی در نظر گرفته می‌شود،

1- Sheldon
2- Tead
3- Schulz
4- Spriege

اصطلاح Administration نه تنها دربردارنده انجام اهداف است بلکه آنها را طوری به یکدیگر ارتباط می‌دهد که کل سازمان را به سوی تحقق اهداف و حصول آنها بسیج می‌نماید.

۳) Leadership

لیفام[1] بین Administration و Leadership تفاوت قائل شده است و معتقد است که اولی بر کارکرد رویه‌ها و ساختارهای موجود برای دستیابی به اهداف و آرمان های سازمانی تأکید می‌نماید. شکل زیر رابطه موجود بین اصطلاحات Administration، Management و Leadership نشان می‌دهد:

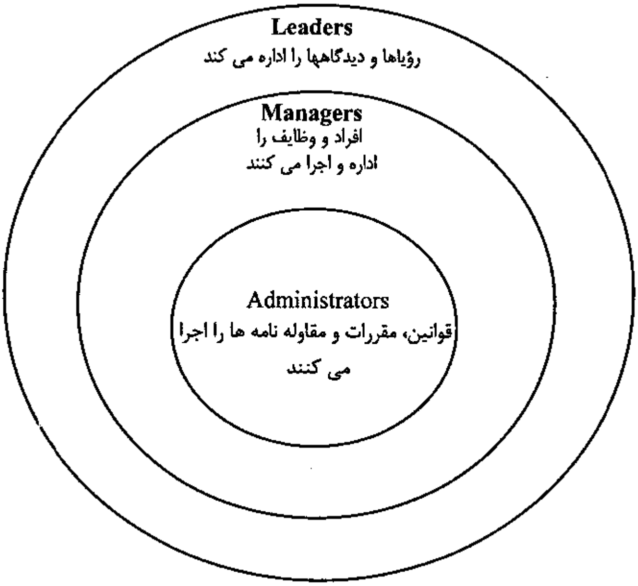


شکل ۷ـ۲: ترکیب Administration, Leadership و Management

در شکل فوق می‌توان مشاهده کرد که رهبری یا Leadership هم Administration و هم Management را احاطه کرده و وسیع تر از آنها است. رهبری هم رشد فرد و هم رشد دیگران را در بر می‌گیرد، بدین منظور یک رهبر نباید از ریسک پذیری و شکست هراس داشته باشد. قبول شکست موقت، لازمه ریسک پذیری است قبل از اینکه بتوان به تغییر و رشد موفقیت آمیز دست یافت. همچنین، رهبری تلاش برای برآورده ساختن نیازهای کارکنان است؛ این بعد را شاید بتوان مهمترین ویژگی متغیّر در مفهوم واژه رهبری بر شمرد.

1- Lipham

از نظر ماکوپادیا[1] (۲۰۰۴)، Administrators مجری قـوانین، مقـررات و بخـشنامه‌هـا، Managers اداره کننده افراد و وظایف آنان و Leaders راهبر رؤیاها و آرمان‌های افراد در سازمان هستند.



شکل ۷ـ۳: محدوده فعالیت Administrators، Managers و Leaders

وی همچنین با ارائه دیدگاهی متفاوت، معتقد است کـه Administrators در درون محـدوده‌ای کـه بوسـیله قوانین، مقررات و بخشنامه‌ها محصور شده است، فعالیت می‌کنند. Managers در یک فضای کـاری گـسترده تر فعالیت دارند. آنها Administration را برای انجام وظایف و اداره افراد در سـازمان ـ بـا عنایـت بـه وضـع موجود ـ مورد استفاده قرار می‌دهند. Leaders فضای کاری بسیار گسترده‌ای را بـا آرمانهـا و دیدگاههایـشان ایجاد می‌کنند. وظایف آنها مسؤلیت های Administrators و Managers را هم شامل می‌شود و بـه همـان میزان در فهم رؤیاها و دیدگاه‌های افراد از سازمان دخالت دارند. رهبران بر افراد سازمان نفوذ داشـته و آنهـا را در بارور نمودن رؤیاها، تکوین ساختارها، و حرکت به سمت آینده کمک می‌کنند. «رهبران فرهنگ‌ها را ایجـاد و تغییر می‌دهند در حالی که Managers با فرهنگ‌ها فقـط زنـدگی مـی‌کننـد». (شـاین[2]، ۱۹۹۲). «رهبـران همچنین می‌توانند افراد را به اندیشیدن فراتر از چارچوب های فعلی ترغیب کنند تا آنان دریابند که چه چیـزی

1- Mukhopadhyay
2- Schein

مطلوب، ضروری و ممکن است. آنها از روحیه و انرژی بالا، ایجاد فضای مطلوب برای اطلاعات، افزایش کیفیت و استقبال از مخاطرات لذت می‌برند. آنها افکار و اعمال را تغییر و حتی در محیطی که در ابتدا اعتماد و روحیه پایینی در آن وجود داشته است، همکاری و تعهد ایجاد می‌کنند. آنها سازمانها را باز در نظر گرفته و اصلاح می‌کنند» (لچم وهانا[1]،۲۰۰۱).

رابینز و فاینلی[2] (۱۹۹۷) تغییر سازمانی را برای "رهبر مستعد" چه در سطوح بالای سازمان و چه در سطوح پایین، لازم می‌دانند. مؤسسه که یک فرآیند خلاق تغییر سازمانی است، مستقیماً با رهبری ارتباط دارد. از طرفی، وجود فرد نالایقی در پست رهبری، موجودیت سازمان را به مخاطره می‌اندازد.

بعد از توضیح تفاوت بین سه اصطلاح فوق، بطور کلی در تفاوت بین رهبری و مدیریت، خانکا (۲۰۰۶) در مبحثی تحت عنوان "رهبری از مدیریت متفاوت است" خاطر نشان می‌سازد که مدیران کارها را مدیریت می‌کنند در حالی که رهبران مردم را هدایت می‌کنند. وی می‌گوید: «رهبری بخشی از مدیریت است اما همه آن نیست. این بدین معنی است که یک رهبر قوی ممکن است مدیری ضعیف باشد زیرا او در دیگر فعالیت‌های مدیریتی نظیر برنامه‌ریزی و سازماندهی ناکارآمد است. عکس این قضیه نیز می‌تواند صادق باشد. یک مدیر می‌تواند یک رهبر ضعیف امّا مدیری قابل قبول باشد بویژه اگر او با افرادی سر و کار داشته باشد که دارای خصوصیات خلاقانه نیرومندی می‌باشند».

تفاوتهای بین رهبری و مدیریت بر پایه‌های متعدد در جدول ۷ـ۱ فهرست شده‌اند:

جدول ۷ـ۱: تفاوتهای بین رهبری و مدیریت

رهبری	مدیریت
۱ـ رهبر، مردم را رهبری می‌کند.	مدیر، کارها را مدیریت می‌کند.
۲ـ رهبر می‌تواند از نفوذ غیر رسمی اش استفاده کند.	مدیر تنها موقعیتهای رسمی را در اختیار دارد.
۳ـ رهبر دیدگاهی را خلق می‌کند و دیگران را برای گرفتن آن دیدگاه، ترغیب می‌نماید.	مدیر از طریق هدایت فعالیتهای دیگران، نتایج را به دست می‌آورد.
۴ـ رهبر دارای توانایی نفوذ غیر تخصیصی (غیر قابل واگذاری) است.	مدیر از اختیار رسمی محوله بهره می برد.
۵ ـ رهبر اشتیاق را تحریک می‌کند.	مدیر ایجاد ترس می‌کند.

وارن بنیس و بورت نانوس[3] (۱۹۸۵)، بین رهبری و مدیریت تفاوت قائل می‌شوند و می‌گویند «مدیران افرادی هستند که کارها را درست انجام می‌دهند، و رهبران افرادی هستند که کار درست را انجام می‌دهند. کارآیی

1- Latcham & Hanna
2- Robbins & Finely
3- Warren Bennis & Burt Nanus

مدیریت در بالا رفتن از نردبان موفقیت خلاصه می‌شود ولی رهبری بررسی می‌کند که آیا نردبان بر دیوار درست و محکمی تکیه داده است یا خیر».

جدول ۷ـ۲ مقایسه رهبران و مدیران

بعد شخصیت	مدیر	رهبر
نگرش‌ها نسبت به اهداف	نگرش غیر شخصی، مفعول، کار کردی دارد؛ باور دارد که اهداف از ضرورت و واقعیت بر می‌خیزند.	نگرش شخصی وفاعل (فعال) دارد؛ معتقد است که اهداف از میل و تصور بر می‌خیزند.
مفاهیم کار	کار را همچون فرآیند توانمند سازی می‌داند که مردم، عقاید، و کارها را با هم می‌آمیزد؛ ریسک متوسطی از طریق هماهنگی و موازنه انجام می‌دهد.	دنبال رویکردهای تازه برای مشکلات قدیمی می‌گردد؛ به دنبال موقعیتهایی با ریسک و بویژه با هزینه (عواقب) بالا است.
روابط با دیگران	از فعالیتهای کاری مبتنی بر تک روی پرهیز می‌کند و ترجیح می‌دهد با دیگران کار کند؛ از روابط نزدیک اجتناب می‌ورزد؛ از تعارض پرهیز می‌کند.	در فعالیت کاری تک روانه راحت است؛ روابط کاری نزدیک و دوستانه را تشویق می‌کند؛ از تعارض بیزار نیست.
احساس نسبت به خود	یکبار به دنیا می‌آید؛ یک زندگی مستقیم و سرراست را ترجیح می‌دهد؛ و زندگی را همانطوری که هست می‌پذیرد.	دو بار به دنیا می‌آید؛ مشغول ایجاد نظم در زندگی می‌شود؛ زندگی را زیر سئوال می‌برد.

با تمایزی که بین رهبری و مدیریت ارائه شد، اکنون باید بدانیم که رهبران دقیقاً چه کاری را در سازمانها انجام می‌دهند.

۷ـ۳ کارکردهای رهبری[1]

کارکردها یا وظایف رهبری ارتباط نزدیکی با کارکردهای مدیریتی دارند که یک مدیر انجام می‌دهد. با این وجود، کارکردهای رهبری تا اندازه‌ای متفاوت هستند. یک مدیر بعنوان رهبر، باید وظایف دیگری نیز انجام دهد. مهمترین این کارکردها در زیر آورده شده‌اند:

۱) ترویج کار تیمی: یکی از کارکردهای اولیه رهبر، تشویق و ترغیب پیروانش به عنوان یک تیم است. با توجه به شایستگی، استعداد و نیازهای پیروان، لازم است که رهبر محیط کاری متجانس

1- Functions of Leadership

و سالمی را برای تیم کاری اش فراهم کند.

۲) نمایندگی تیم: در سازمانها، رهبر بعنوان یک واسطه بین اعضای تیم کاری و مدیر عمل می‌کند؛ مشکلات و شکایتهای زیردستانش را به مدیر منتقل می‌سازد و همچنین با شرکت در فرآیند حل مسئله، به حل مشکلات کمک می‌کند.

۳) مشاوره افراد در کار: هرگاه اعضای گروه در انجام کارشان با مشکلاتی روبرو گردند راهنمایی و توصیه رهبر را جویا می‌شوند. مشکلات ممکن است ماهیت فنی یا عاطفی داشته باشند.

۴) مدیریت زمان: یکی از کارکردهای رهبر حصول اطمینان از انجام به موقع فعالیتهایی است که به عهده اعضای گروه گذاشته شده‌اند.

۵) استفاده مناسب از قدرت: رهبر باید قدرت و اختیارش را در موقعیت مناسب بکار گیرد. اعمال قدرت نیاز به ارائه پاسخ مثبت از سوی زیردستان دارد.

۶) بالا بردن اثربخشی گروه: لازم است که رهبر یک سیستم پاداش دهی را جهت بهبود کارآیی کارکنان لایق، تفویض اختیار، و دعوت از مشارکت کارکنان در تصمیم گیری تدارک بیند. دسترسی منابع ضروری و کافی و انتقال اطلاعات ضروری به کارکنان نیز به رهبر کمک می‌کند تا اثربخشی اقدامات گروه را بیشتر نماید.

۷ـ۴ سبک‌های رهبری

راههای نفوذ یا تأثیر رهبر بر پیروانش را "سبک‌های رهبری"[1] می‌گویند. سه سبک اساسی رهبری وجود دارد:

۱) سبک استبدادی یا آمرانه[2]

۲) سبک دموکراتیک یا مشارکتی[3]

۳) سبک بی نظم یا لجام گسیخته[4]

سبک استبدادی یا آمرانه

در سبک استبدادی، قدرت و تصمیم‌گیری کاملاً در وجود رهبر متمرکز شده است. وی زیردستان خود را — که ناگزیر از اطاعت اند — بطور کامل کنترل می‌کند. بدین ترتیب، زیردستان فرصتی برای ارائه پیشنهاد یا مداخله

1- Leadership Styles

2– Autocratic or Authoritative Style

3- Democratic or Participative Style

4- Laissez – Faire or Free – Rein Style

در فرآیند تصمیم‌گیری پیدا نخواهند کرد. رهبر مستبد، نگرانی و دلواپسی اندکی در مورد رضایت کارکنان دارد؛ در عوض، کارکنان نیز تمایل به فرار از مسئولیت دارند و سعی می‌کنند حتی الامکان کمتر کار کنند. آنها همچنین از پایین بودن روحیه رنج می‌برند. اقتدار چنین رهبری، از یک حالت خشن تا یک حالت پدرانه، بر حسب اینکه چقدر روی انگیزش، تهدید و تنبیه در حالت خشونت و یا تشویق در حالت پدرانه، عمل نماید، تغییر می‌کند. در صورتی که خشن باشد، تقاضای او باید مورد قبول قرار گیرد. در صورتی که پدرانه باشد، نظر او به این عنوان که "پدر بهتر از دیگران مصلحت را می‌داند" باید مورد پذیرش واقع شود (شریعتمداری، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶).

سبک رهبری استبدادی دارای **محدودیتهای** زیادی است. از آن جمله می‌توان موارد زیر را بر شمرد:

۱ـ این سبک سبب روحیه پایین و ایجاد نارضایتی شغلی می‌گردد.
۲ـ کارآیی کارکنان را در دراز مدت کاهش می‌دهد.
۳ـ به استعدادهای بالقوه کارکنان، مجال بروز نمی‌دهد و کارکنان نمی‌توانند قابلیتهایشان را نشان دهند.

در عین حال، سبک رهبری استبدادی در موقعیتهای زیر **مناسب** است:

۱ـ موقعی که زیردستان بی کفایت و بی تجربه هستند.
۲ـ موقعی که رهبر می‌خواهد فعال باشد و تصمیم‌گیری را حکمفرما کند.
۳ـ زمانی که رهبر برای اتخاذ تصمیم درست، بسیار لایق است.

سبک دموکراتیک یا مشارکتی

در سبک رهبری دموکراتیک، رهبر تصمیمات را با مشورت زیردستان اتخاذ می‌کند. بعبارت دیگر، زیردستان در انجام تصمیم‌گیری مشارکت می‌نمایند. از اینرو، این سبک بعنوان سبک مشارکتی نیز معروف است. مشارکت در تصمیم گیری، زیردستان را قادر می‌سازد تا نیازهای اجتماعی و فطری خود را ارضاء کنند. همچنین آنها را نسبت به سازمانهایشان متعهد می‌سازد. تعامل فراوان بین مدیر / رهبر و زیردستان نیز به اعتقاد و شایستگی متقابل دو طرف به یکدیگر کمک می‌کند.

مزیت‌های استفاده از سبک دموکراتیک از این قرارند:

۱ـ این سبک به زیردستان مجال می‌دهد تا توانایی‌های بالقوه خود را توسعه داده و مسئولیت‌های بزرگ تر را پذیرا شوند.
۲ـ از یک طرف رضایت شغلی را فراهم می‌سازد و از طرف دیگر، روحیه زیردستان را بهبود می‌بخشد.

۳ـ مشارکت زیردستان در تصمیم‌گیری سبب اتخاذ تصمیمات بهتری می‌شود زیرا «دو مغز بهتر از یکی است».

علی رغم مزایای بالا، سبک رهبری دموکراتیک را نمی‌توان بعنوان بهترین سبک در همه موقعیتها در نظر گرفت. این سبک نیز حاوی **محدودیتهای** زیر است:

۱ـ در سبک دموکراتیک، تصمیم‌گیری وقت گیراست.

۲ـ این احتمال وجود دارد که تعدادی از زیردستان بانفوذ، بر فرآیند تصمیم طبق تمایل خودشان (به نفع خودشان) اثر گذارند.

۳ـ مسئولیت اجرای تصمیم را نمی‌توان بر عهده یک نفر زیردست گذاشت بلکه باید آن را به کل گروه محول نمود.

۴ـ بعضی مواقع تصمیمات اتخاذ شده منجر به آشفتگی می‌شوند زیرا «آشپز که چند تا شد آش یا شور می‌شود یا بی نمک».

با این وجود، سبک دموکراتیک در موقعیتهای زیر **مناسب** به نظر می‌رسد:

۱ـ هنگامی که زیردستان دارای کفایت و تجربه هستند.

۲ـ وقتی که رهبر، تصمیم‌گیری مشارکتی را ترجیح می‌دهد.

۳ـ زمانی که سازمان اهدافش را برای کارکنان شفاف ساخته است.

۴ـ وقتی که پاداش و مشارکت به عنوان ابزارهای انگیزشی و کنترلی نخستین، مورد استفاده قرار می‌گیرند.

سبک بی‌نظم

سبک بی نظم دقیقاً متضاد سبک استبدادی است. در این سبک، مدیر/رهبر تصمیم‌گیری را بعهده زیردستان می‌گذارد. رهبر بطور کامل نقش رهبری خودش را رها کرده، زیردستان از آزادی کامل لذت می‌برند و هر طوری که مایل هستند تصمیم‌گیری می‌کنند. بزرگترین **محدودیت** این سبک این است که به دلیل آزادی کامل زیردستان، هرج و مرج و بی نظمی در تصمیم‌گیری ایجاد می‌شود.

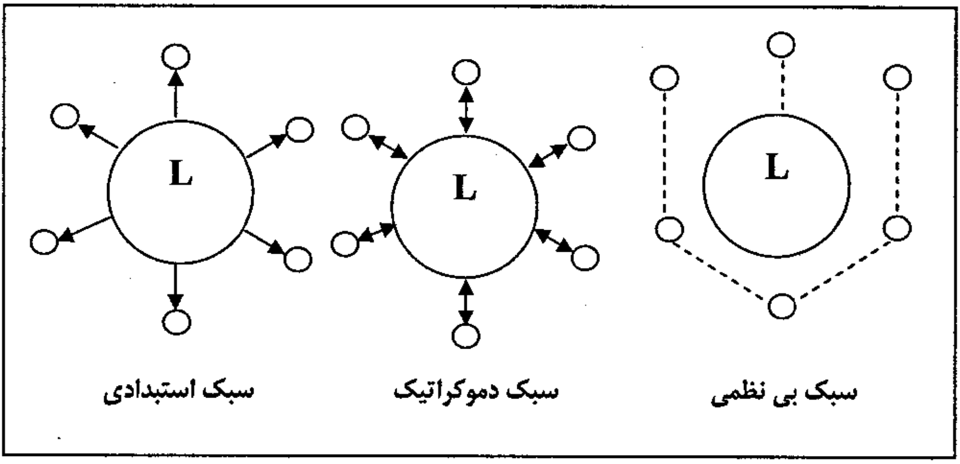
با این حال، سبک بی نظمی در موقعیتهای زیر **مناسب** به نظر می‌رسد:

۱ـ هنگامی که رهبر قادر است قدرت تصمیم‌گیری را بطور کامل به زیردستانش واگذار نماید.

۲ـ زیردستان از شایستگی بالایی برخوردار بوده و به کار خود وارد هستند.

۳ـ اهداف و آمال سازمانی به خوبی به کارکنان تفهیم شده‌اند.

به شکل ۷ـ۴ که نمایش نموداری این سه سبک رهبری را نشان می‌دهد نگاه کنید:



۷ـ۴: نمایش نموداری سبکهای رهبری

مطالعات رهبری

در اینجا تعدادی از مطالعات انجام شده در زمینه رهبری را مرور می‌کنیم. این مطالعات در فهم بهتر سبک‌های رهبری به ما کمک خواهند کرد.

مطالعات هاثورن

همانطور که در قسمت تئوریها و مکاتب مدیریت آموزشی ذکر شد، مطالعات انجام شده توسط میو و روتلیش برگر[1] در یک شرکت الکتریکی در حوالی شیکاگو آمریکا بعنوان مطالعات‌هاثورن[2] مشهور هستند. در یک مرحله از پژوهش، محققان سعی کردند بفهمند که اگر در روشنایی، دوره استراحت، و زمان ناهار تغییراتی بوجود آید می‌تواند بر بهره وری کارکنان اثر بگذارد. همه پژوهشگران با کمال تعجب متوجه شدند که کاهش نور، دوره استراحت کوتاه تر و زمان ناهار کمتر سبب افزایش در بهره وری کارکنان شد. موقعی که همه تغییرات اعمال شده حذف شدند و شرایط کاری مرسوم مجدداً برگشتند و این بار دریافتند که بهره وری کارکنان و احساس با یکدیگر بودن افزایش یافت. دلیل افزایش بهره وری کارکنان، نگرش مثبت کارکنان نسبت به همدیگر و احساس بالای با هم بودن ذکر شده است. این یافته بعنوان تأثیر یا اثرهاثورن نام گرفت. این یافته‌ها میو و روتلیش برگر را قادر ساخت تا نتیجه‌گیری کنند که یک رهبر نه تنها باید امور برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کند، بلکه باید عنصر انسانی را نیز در نظر بگیرند؛ و لذا لازم است که رهبر اثربخش عناصر انسانی را در سبک رهبری خود بر زیردستان مورد استفاده قرار دهد.

1- Mayo & Roethlisberger
2- Hawthorne Studies

مطالعات رهبری آیوا[1]

در سال ۱۹۳۹، لیپیت و وایت[2] تحت راهنمایی لوین، سه سبک مختلف رهبری پسرهای ده ساله را در سه گروه مطالعه کردند. مشاهده شد که رهبر **مستبد** گروه به اعضای گروه اجازه هیچگونه مشارکتی را نمی‌دهد. رهبری او خیلی دستوری و آمرانه بود. در گروه دیگر، رهبر **دموکرات** اعضای گروه را به مشارکت در فرآیند تصمیم‌گیری تشویق می‌کرد. رهبر **بی نظم** گروه سوم کاملاً رهبری را رها کرده و در اتخاذ تصمیمات، به اعضای گروه آزادی کامل داده بود. در حقیقت، هر عضو گروه، تنها رها شده بود.

در این مطالعه، محققان پسرهای با سطح هوشی یکسان را انتخاب کردند؛ همگی در یک اتاق، مشغول فعالیتی مشابه بودند. در حالی که رهبران هر شش هفته از گروهی به گروه دیگر منتقل می‌شدند، سبک‌های متفاوتی را نیز بکار می‌بستند. از بیست پسر، نوزده نفر سبک رهبری دموکراتیک را دوست داشتند. تنها پسری که سبک رهبری استبدادی را دوست داشت، پسر یک افسر نظامی بود. از ده پسر، هفت نفر سبک رهبری بی نظمی را نسبت به سبک استبدادی یا آمرانه ترجیح می‌دادند.

یکی از برداشت‌هایی که از مطالعات آیوا بعمل آمده، این بود که مطالعه پسرهای ده ساله نمی‌تواند با رفتار رهبری بزرگسالان با مشاغل بسیار پیچیده مطابقت داده شود. علی رغم تفسیر فوق، مطالعات آیوا را می‌توان در فهم سبک‌های رهبری از نقطه نظر روش علمی پیشگام محسوب نمود. اهمیت دیگر این مطالعات در این حقیقت است که آنها روشن ساختند که چگونه سبک‌های مختلف رهبری می‌توانند سبب بروز واکنش‌های پیچیده و متفاوت از گروه‌های یکسان یا مشابه شوند.

مطالعات میشیگان[3] روی سبک‌های رهبری

در این مطالعات، لیکرت[4] از دانشگاه میشیگان دو سبک عمده رهبری را شناسایی کرد: **کارمندمدار**[5] و **تولیدمدار**[6].

سبک کارمندمدار با جنبه‌های شغل یک فرد مرتبط است. چنین رهبری، به زیردستان اعتماد دارد و همینطور شایستگی خود را برای آنها اثبات می‌کند. آنها در بحث پیرامون موضوعات مرتبط به شغلشان با رهبر، احساس راحتی می‌کنند. رهبر نیز عقاید و پیشنهادات زیردستان را جویا می‌شود.

در سبک تولیدمدار، رهبر بر جنبه‌های تولیدی و فنی شغل تأکید می‌کند. زیردستان همچون وسیله‌ای جهت دستیابی به اهداف سازمانی نگریسته می‌شوند. در این سبک، کار، شرایط کاری و روشهای کار بطور عمیق و مفصل فهمیده می‌شوند.

لیکرت در حالی که این گرایشها (محورها) را به عملکرد کارکنان ربط می‌داد، متوجه شد که سبک

1- Iowa
2 - Lippit & White
3- Michigan
4- Likert
5- Employee Orientation
6- Production Orientation

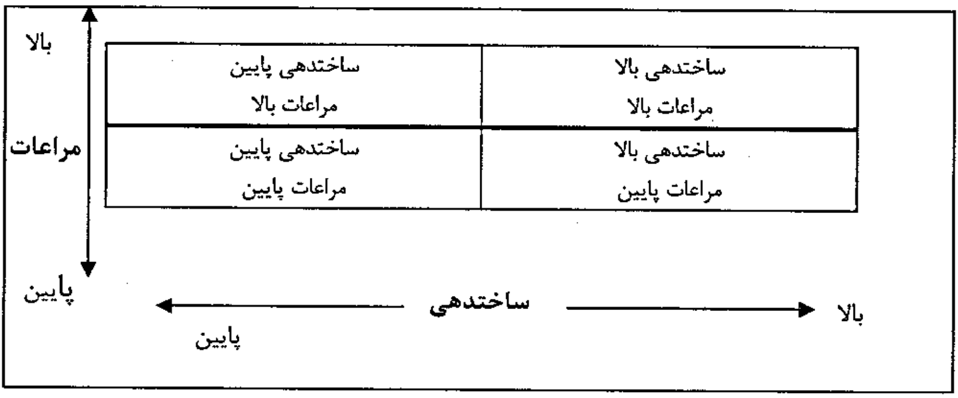
کارمندمدار در مقایسه با سبک تولیدمدار عملکرد بالاتری را موجب شده است. امّا، هیچگونه رابطه مستقیمی بین رضایت و بهره وری کارکنان پیدا نکرد.

مطالعات ایالت اوهایو[1] بر سبک‌های رهبری

استوگدیل در سال ۱۹۴۵ در اداره تحقیقات بازرگانی دانشگاه ایالتی اوهایو تحقیقاتی را در خصوص رهبری انجام داد. دو بعد مستقل رهبری که از طریق این تحقیقات شناسایی شدند **مراعات**[2] و **ساختدهی**[3] بودند. مطالعات بر روی فرماندهان نیروی هوایی و اعضاء و خدمه بمب افکن‌ها، نیروهای غیر نظامی در بخش نیروی دریایی، مشاورین تولید، آموزگاران، سرپرستان مدارس و رهبران گروههای مختلف مدنی انجام شد. دو مفهوم فوق بوسیله دو نوع پرسشنامه شناسایی شدند: "پرسشنامه توصیف رفتار رهبر" (LBDQ)[4] و "پرسشنامه نظر رهبر" (LOQ)[5].

ساختدهی به «رفتار رهبر در مشخص کردن رابطه میان خود و اعضای گروه، کار و کوشش او برای ایجاد الگوهای دقیق سازمانی، مجاری ارتباط، و رویه‌ها و روش‌ها» اشاره می‌کند. از طرف دیگر، مراعات به «رفتار حاکی از دوستی، اعتماد متقابل، احترام و ملایمت در رابطه میان رهبر و اعضای گروه» اشاره دارد (هرسی و بلانچارد، ترجمه علاقه بند، ۱۳۸۳، ص ۷۷).

رفتارهای مشاهده شده رهبر تحت مراعات و ساختدهی در شکل ۷ـ۵ نشان داده شده‌اند:



شکل ۷-۵: شبکه مربعی رهبری ایالت اوهایو

1- Ohio State Studies
2- Consideration
3- Initiating Structure
4- Leader Behavior Description Questionnaire
5- Leader Opinion Questionnaire

مطالعات ایالت اوهایو دارای دو محدودیت عمده زیر هستند:

۱) این مطالعات عوامل دیگر نظیر موقعیت اجتماعی شخص درون گروه، نوع تکنولوژی بکار گرفته شده، پاداشهای روانی در ازاء کار کردن با یک نوع رهبر معین و انتظار فرد از سبک معینی که بر اثربخشی رهبری تأثیر می‌گذارد را بررسی نکردند.

۲) دو نوع پرسشنامه‌ای که بر روی زیردستان و رهبران اجرا شدند مورد انتقاد قرار گرفتند زیرا با یکدیگر سنخیت ندارند. این عامل مشکلی جدی را در سنجش اینکه «چگونه سبک رهبری اندازه‌گیری می‌شود» بوجود آورد.

سبک مدیریت علمی

تیلور روش علمی را برای اداره افراد در سر کار بوجود آورد. تفکر علمی مدیریت او بر پایه دو آزمایش علمی به نامهای مطالعه زمان و مطالعه حرکت به ترتیب برای تعیین زمان استاندارد و کار استاندارد شکل گرفت. طبق نظر وی، روشهای علمی مورد استفاده برای انجام مشاغل به بهبود عملکرد کارکنان کمک می‌کند و سودآوری را نیز به حداکثر می‌رساند. سبک مدیریت علمی تأکید می‌کند که مدیریت یک سازمان حرفه‌ای باید از امور و عواطف انسانی جدا شود. در حقیقت، این کارکنان هستند که باید خود را با سبک مدیریت وفق دهند نه برعکس. تیلور از رهبر انتظار دارد که در برنامه‌ریزی و سازماندهی کار زیردستانش، لایق ترین فرد باشد. روشی که او (رهبر) برای این کار در پیش می‌گیرد، سبک رهبری نامیده می‌شود.

آشنایی با تعدادی از تئوری‌های مهم رهبری فهم ما را از سبکهای متعدد رهبری غنی تر می‌سازد؛ از اینرو، اکنون به توضیح بعضی از تئوری‌های مهم رهبری می‌پردازیم.

۵ـ۷ تئوری‌های رهبری

تعدادی تئوری یا نظریه وجود دارند که توضیحاتی را در ارتباط با جنبه‌های گوناگون پدیده‌های رهبری فراهم می‌سازند. در اینجا، ما تنها بعضی از تئوری‌های مهم را مورد بحث قرار می‌دهیم.

تئوری خصوصیت (ویژگی)[1]

این تئوری، همانطوری که توسط کلی[2] (نقل از خانکا، ۲۰۰۶) توصیف شد، اولین تئوری است که تلاش می‌کند ویژگی‌های فردی (نظیر خصوصیات فیزیکی، شخصیتی و روانی) را که با موفقیت رهبری مرتبط هستند، طبقه‌بندی نماید. ویژگیهایی که پژوهشگران به رهبران نسبت داده اند جنبه‌هایی مانند قد، وزن، فیزیک، سلامتی، سطح انرژی بالا، ظاهر مناسب، هوش، دانش، قضاوت و تصمیم‌گیری خوب، بینش، اصالت،

1- Trait Theory
2- Kelly

تسلط، ثبات، اعتماد به نفس، بلند همتی و مانند آن هستند (استوگدیل، ۱۹۷۴). بر اساس این نظریه از آنجایی که همه افراد این خصوصیات را ندارند، تنها افرادی که دارای آنها هستند رهبران مستعدی محسوب می‌شوند.

این تئوری حاوی **محدودیت‌هایی** به شرح زیر است:

۱) تئوری ویژگی بعنوان یک تئوری معتبر پذیرفته نمی‌شود.

۲) در این تئوری، مجموعه استواری از ویژگیها که از مطالعات پژوهشی نشأت گرفته باشد و بتواند بطور موفقیت آمیز رهبران را از غیر رهبران متمایز سازد، وجود ندارد.

۳) اندازه‌گیری یا سنجش بسیاری از این ویژگیها دشوار است. از اینرو، همیشه تمایز بین رهبران و پیروان امکان پذیر نیست.

این محدودیتها سبب شد تا پژوهشگران برای فهم رهبری، مطالعه ویژگیها را رها کرده و تلاشهای خودشان را بر مشاهده رفتارهای رهبران متمرکز سازند. به این ترتیب، تئوریهای رفتاری رهبری پا به عرصه ظهور گذاشتند.

تئوریهای رفتاری

طبق تئوری‌های رفتاری، رهبری بر حسب **آنچه که رهبران انجام می‌دهند بجای آنچه که آنها هستند** می‌تواند توصیف شود. بعبارت دیگر، با مراجعه به رفتار رهبران در ارتباط با پیروان، می‌توان رهبری را شناسایی نمود. اکثر تئوریهای رفتاری بر پایه مطالعات پژوهشی ارائه شده‌اند.

تئوریهای رفتاری حداقل به دو دلیل از تئوریهای خصوصیت متفاوتند. **اول**، در تئوری های رفتاری، رفتارهای واقعی رهبر کانون اصلی تمرکز هستند نه ویژگی های فردی او و **دوم**، در حالی که اکثر تئوریهای ویژگی تلاش می‌کنند تا بین رهبران و غیر رهبران تمایز قائل شوند، تئوری های رفتاری می‌خواهند تعیین کنند که چگونه انواع متفاوت رفتارها بر عملکرد و رضایت پیروان تأثیر می‌گذارند.

دو تئوری رفتاری مهم عبارتند از مطالعات دانشگاه ایالتی اوهایو و مطالعات دانشگاه میشیگان. هر دوی اینها در توضیح سبکهای رهبری (قسمت ۷ـ۴) مورد بررسی قرار گرفتند.

مدل مشروط فیدلر[1]

طبق تئوری های مشروط رهبری، موفقیت رهبر به وضعیتی که وی در آن عمل می‌کند بستگی دارد. فرد ای. فیدلر مدل مشروط رهبری را بوجود آورد. طبق نظر وی، اثربخشی یک رهبر بستگی به سه عامل وضعیتی زیر دارد:

۱) روابط رهبر ـ پیروان[2]، که درجه اعتماد، شایستگی و احترام پیروان برای رهبر است.

1- Fiedler's Contingency Model
2- Leader – Followers Relations

۲) **ساختار وظیفه**[1]، که ماهیت وظیفه انجام شده بوسیله زیردستان است.

۳) **قدرت مقامی**[2] **[رهبر]**، که درجه قدرت آمیخته شده با موقعیت یا مقامی است که رهبر در سازمان دارد.

مطلوب ترین وضعیت برای نفوذ رهبران در گروه، حالتی است که آنها بخوبی توسط اعضایشان دوست داشته شوند. همچنین وظیفه انجام شده بسیار نهادینه شده و رهبر قدرت کافی و متناسب با مقام سازمانی خود را کسب نموده باشد. از طرف دیگر، نامطلوب ترین وضعیت برای رهبران حالتی است که در آن، اعضاء آنها را دوست نداشته، وظیفه و شغل برای گروه نهادینه نشده و تناسبی بین قدرت رهبر با جایگاه سازمانی او وجود نداشته باشد.

تئوری رهبری مسیر ـ هدف[3]

رابرت هاوس (۱۹۷۱، صص ۳۳۸ـ۳۲۱) تئوری مسیر ـ هدف رهبری را که در ابتدا توسط مارتین ایوانز[4] (۱۹۷۰، صص۲۹۸ـ۲۷۷) ارائه شده بود، توسعه داد. این تئوری که بر پایه تئوری انتظار انگیزش بنا شده است بیان می‌کند که رهبران می‌توانند چهار نوع سبک متفاوت را بکار گیرند:

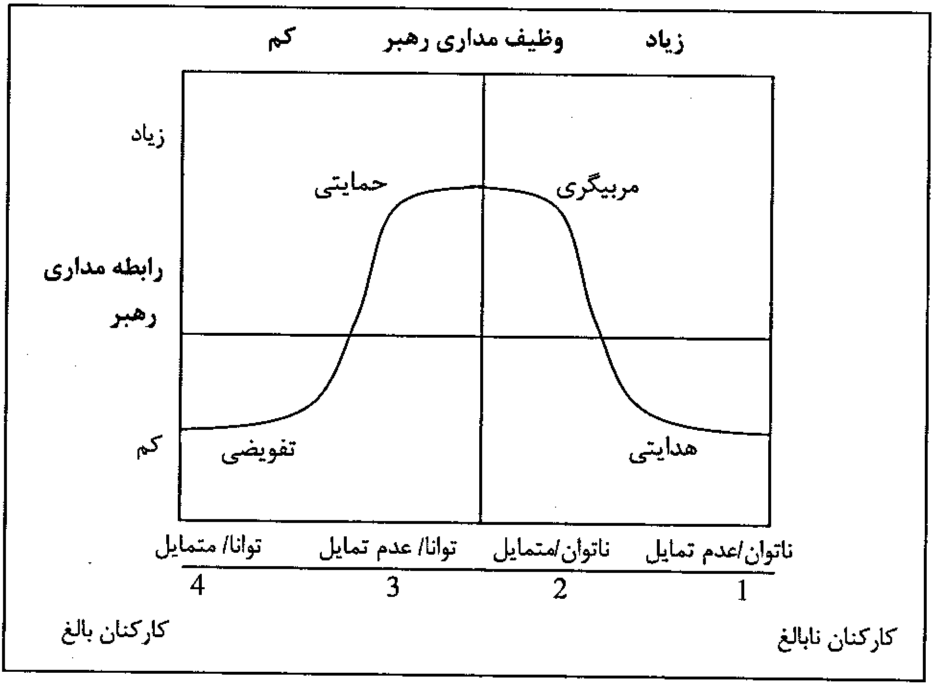
رهبری دستوری[5] (دادن دستورات به زیردستان بجای درخواست همکاری از آنان)، **رهبری حمایتی**[6] (دوستانه و در دسترس زیردستان بودن)، **رهبری مشارکتی**[7] (جویا شدن پیشنهادات زیردستان قبل از اتخاذ تصمیمات)، و **رهبری موفقیت مدار**[8] (مقرر نمودن اهداف و تکالیف چالشی برای زیردستان). تئوری مسیر– هدف ادعا می‌کند که رهبران به دلیل تأثیر بر انگیزش، توانایی انجام و رضایت پیروان، اثربخش می‌شوند. رهبر، از طریق تأثیر بر انتظارات کارکنان درباره عملکرد و جذابیت هدف، آنها را بر می‌انگیزانند. هنگامی که کارکنان باور کنند که عملکرد شغل موجب نتایج مطلوبی خواهد شد، احساس رضایت می‌کنند. بدین ترتیب، آنها قادر خواهند بود که با سخت‌کوشی به اهدافشان دست یابند.

تئوری رهبری وضعیتی[9]

مدل رهبری وضعیتی/موقعیتی توسط پال هرسی و کنث بلانچارد بوجود آمده و بیان می‌کند که اثربخشی رهبر بستگی به وضعیتی دارد که رهبری در آن انجام می‌شود. نویسندگان دیگر، از مدل آنها، دو بعد رفتار

1- Task Structure
2- Status Power
3- Path – Goal Leadership Theory
4- Martin Evans
5- Directive Leadership
6- Supportive Leadership
7- Participative Leadership
8- Achievement – Oriented Leadership
9- Situational Leadership Theory

رهبر را بکار گرفتند مثل مطالعات دانشگاه ایالتی اوهایو. این دو بعد، ابعاد وظیفه (تولید ـ مدار) و رابطه (مردم ـ مدار) بودند. سطح رشد یا بلوغ کارکنان بر اساس توانایی و تمایل به پذیرش مسئولیت برای تکمیل وظیفه شان به چهار دسته تقسیم می‌شود: پیروانی که ناتوان و بی رغبت (بی میل) هستند بعنوان دسته حداقل بلوغ تقسیم می‌شوند؛ و آنهایی که هم توانا هستند و هم مایل (راغب)، در دسته حداکثر بلوغ قرار می‌گیرند. مدل بیان می‌کند که دو نوع سبک متفاوت برای نفوذ در پیروان در هر چهار سطح بلوغ مختلف استفاده می‌شوند. این سبک ها در شکل ۷ـ۶ ترسیم شده‌اند:



شکل ۷ـ۶: مدل رهبری وضعیتی هرستی ـ بلانچارد

در شکل ۷ـ۶ مشاهده می‌شود که سبک رهبری در طول سطوح بلوغ پیروان تغییر می‌کند. یک رهبر سبک رهبری هدایتی را برای پیروان نابالغی که نه توانا هستند و نه رغبتی به قبول مسئولیت برای انجام کارشان دارند، استفاده می‌نماید. در سطح دوم بلوغ کارکنان، رهبر باید سبک مربیگری را بکار گیرد. پیروانی که بالغ تر هستند، یعنی توانایی دارند اما تمایل ندارند، باید از طریق بکارگیری سبک حمایتی یا مشارکتی رهبری شوند. سرانجام، پیروان بالغی که توانا و همینطور متمایل هستند که باید بوسیله سبک تفویضی رهبری هدایت شوند زیرا آنها مسئولیتی را که بر عهده شان گذاشته می‌شود، می‌پذیرند.

رابطه سبک رهبری با سطح بلوغ پیروان بصورت زیر قابل بیان است:

جدول ۷ـ۳: سطح بلوغ پیروان در مقابل سبک رهبری

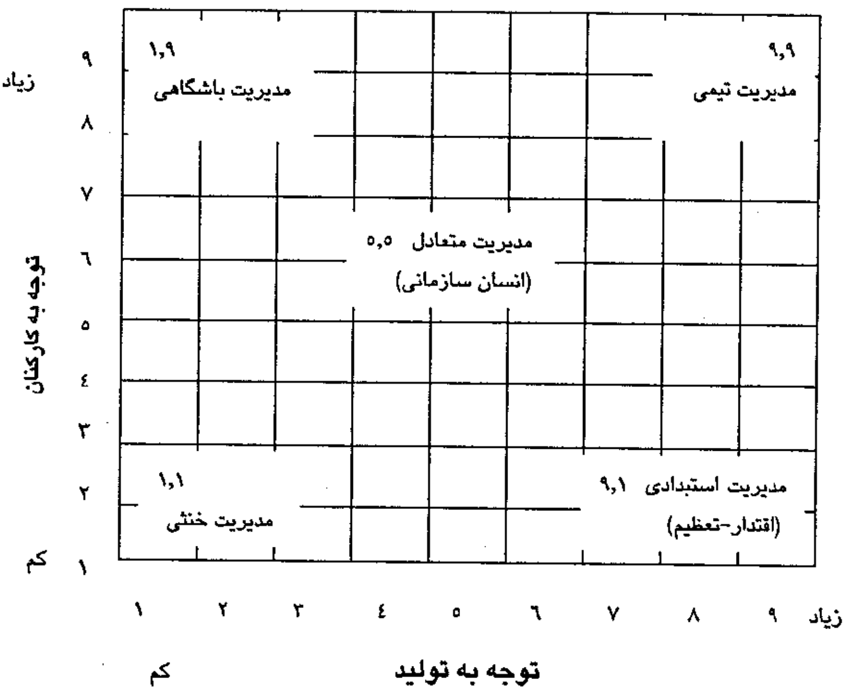
سطح بلوغ	سبک رهبری توصیه شده
۱ـ توانایی کم، تمایل کم	هدایتی (دستوری، حمایت کم)
۲ـ توانایی کم، تمایل زیاد	مربیگری (دستوری، حمایتی)
۳ـ توانایی زیاد، تمایل کم	حمایتی/ مشارکتی (حمایتی، دستور دهی کم)
۴ـ توانایی زیاد، تمایل زیاد	تفویضی (دستور دهی کم، حمایت کم)

یکی از محدودیت‌های کلیدی مدل رهبری وضعیتی، فقدان فرضیاتی اصلی است که بتوان آنها را مورد سنجش قرار داد. همچنین پایه تحقیقاتی مورد قبولی در دست نیست که بتواند این نظریه را به عنوان یک تئوری رهبری معتبر و پایا مطرح نماید. با وجود این، تئوری مذکور جذابیت حسی و بصری داشته و برای آموزش و توسعه در شرکتها، بطور گسترده استفاده می‌شود؛ شهرت قابل ملاحظه‌ای بدست آورده است و همچنین بسیاری از مدیران را از ایده رویکردهای وضعیتی در سبکهای رهبری آگاه نموده است.

شبکه مدیریتی[1]

یکی از گسترده‌ترین سبکهای رهبری شناخته شده، شبکه مدیریتی بلیک و ماوتن[2] است. این شبکه بر اساس دو بعد جهت‌گیری رهبر تحت عنوان **توجه به تولید** و **توجه به مردم** استوار می‌باشد. نویسندگان بر پایه این ابعاد، یک شبکه ۹ در ۹ را ایجاد کرده اند که در آن توجه به تولید روی محور افقی و توجه به مردم روی محور عمودی نشان داده شده است. آنها بدین ترتیب پنج سبک مدیریتی مجزا را شناسایی کردند که در شکل ۷ـ۷ نشان داده شده است:

1- Managerial Grid
2- Blake & Mouton



شکل ۷ـ۷: شبکه مدیریتی

در زیر به توضیح مختصری درباره این پنج سبک رهبری می‌پردازیم:

مدیر خنثی (۱,۱) به تولید و افراد توجه کمی دارد. او حداقل تلاش را برای انجام امور اساسی و همینطور حفظ و نگهداری اعضای سازمان بعمل می‌آورد.

مدیر باشگاهی (۱,۹) توجه زیای را به کارکنان معطوف می‌کند امّا به تولید توجه کمی دارد. ویژگی خاص چنین مدیری، احساسات خوب نسبت به پیروان است.

مدیر استبدادی (۹,۱) توجه بیشتری به تولید داشته و به کارکنان توجه کمی معطوف می‌کند. خصوصیت ویژه چنین مدیری، به حداکثر رساندن تولید است. این سبک شبیه سبک اوتوکراتیک یا آمرانه رهبری است.

مدیر تیمی (۹,۹) هم به تولید و هم به کارکنان توجه زیادی دارد.

مدیر متعادل یا انسان سازمانی (۵,۵) سطح متعادلی از توجه را هم به تولید و هم به کارکنان معطوف می‌دارد. چنین مدیری میانه رو است و سعی می‌کند وضع موجود را حفظ کند.

بهترین سبک برای همه مدیران، در همه سازمانها، تحت همه شرایط سبک مدیریت تیمی (۹,۹) است.

۷ـ۶ چه چیزی رهبری را اثربخش می‌سازد؟

تصمیم در مورد اینکه چه چیزی یا چیزهایی رهبری را اثربخش می‌سازد مشکل به نظر می‌رسد. تئوری‌ها و تحقیقات بالا پیچیدگی مسئله را تأیید می‌کنند. تا اینجا متوجه شدیم که رهبری یعنی همراه شدن با مردم در انجام اهداف مطلوب و معین یا مجموعه اهداف سازمان. رهبری به معنی تحمیل خواسته یا تمایل به کارگران بی‌میل تحت نظر یک نفر در یک دفتر یا یک کارخانه نیست. در عمل، مردم همیشه بوسیله یک چیز فوق العاده و عالی تحت تأثیر قرار می‌گیرند و اگر آن چیز بطور واقعی قلبهایشان را تحت تأثیر قرار دهد، آنرا دنبال می‌کنند. بنابراین، رهبری نیاز نفوذ در قلبهای دیگران دارد تا اهداف مطلوب حاصل شوند. نکات زیر در این زمینه کمک زیادی می‌کنند:

۱) **سلامتی روانی و فیزیکی:** عقل سالم در بدن سالم است. یک رهبر نیاز دارد که هم از لحاظ روانی و هم از لحاظ جسمانی سالم باشد تا بتواند فشارها و کشش‌های نقش خود را بعنوان یک رهبر تحمل کند. او همچنین باید مزاج و طبیعت متعادل و مقاومی داشته باشد.

۲) **دانش و فراست:** یکی از مهمترین ملزومات رهبر، داشتن دانش رفتار انسانی، روانشناختی و کفایت حرفه‌ای مورد نیاز است. به منظور بروز شایستگی متقاعد کننده، رهبر باید بطور پیوسته خودش را به روز کند.

۳) **اهداف روشن و ارزشمند:** اقدامات بدون جهت‌های روشن به جایی نخواهند رسید. به همین دلیل است که علی رغم حرکت زیاد در زندگی، موفقیت بسیار کمی حاصل می‌شود. از این رو، یک رهبر باید این مسئله را برای خود روشن کند که چه چیزی را و چگونه می‌خواهد به دست آورد. سپس این تصمیم را با اعتقاد و عزم راسخ تقویت نماید.

۴) **اعتقاد:** «اعتقادات بزرگ، مادران کردارهای بزرگ هستند» (سوامی ویوکاناندا، به نقل از خانکا، ۲۰۰۶). همیشه مردان و زنان معتقد هستند که در دیگران نفوذ می‌کنند. میلیونها انسان با میلیونها عقیده وجود دارند، امّا تعداد اندکی از آنها واقعاً معتقدند. رهبر باید به افکار، اعمال و گفتار خود اعتقاد کافی داشته باشد تا بتواند بر زیردستانش به اندازه لازم تأثیر بگذلرد.

۵) **احساس مسئولیت:** یک رهبر باید نسبت به تکلیفی که به او واگذار شده است، احساس مسئولیت داشته باشد. بعبارت دیگر، یک رهبر باید مسئولیتی که به او محول شده است را با میل و رغبت انجام دهد. یعنی باید تمام توان خود را برای انجام وظایفش به کار گیرد. تنها در این صورت است که عملکرد او به موفقیت ختم خواهد شد.

۶) انگیزش: انگیزش اثربخش تنها از درون فرد نشأت می‌گیرد. بطور قاطع می‌توان گفت، انگیزش واقعی نمی‌تواند از خارج تحمیل یا تزریق شود. به منظور برانگیختن انگیزه های درونی، رهبر باید به اندازه کافی دیگران را تکریم کند و از زاویه آنها به مسایل بنگرد.

۷) ابتکار: انرژی الکتریکی ذخیره شده در خانه استفاده‌ای ندارد مگر اینکه از طریق سیم‌ها جریان پیدا کند و بوسیله ابزار خودش را نشان دهد تا سودمند واقع شود. این حالت در مورد رهبر نیز صادق است. خوب بودن رهبر مفعول، هرگز مفید نخواهد بود مگر اینکه اقدام-مدار و نتیجه گرا باشد. بنابراین، ابتکار و پیشقدمی، پیش نیازهای رهبری اثربخش هستند.

بعضی از نویسندگان عواملی دیگری را که بر اثربخشی رهبری تأثیر دارند، شناسایی کرده‌اند که مهمترین آنها به شرح زیر اند:

۱) شخصیت، تجربه گذشته و انتظارات خود رهبر،

۲) انتظارات و رفتار افراد مافوق او،

۳) ویژگیها، انتظارات و رفتار زیردستان،

۴) ملزومات وظایفی که توسط زیردستان انجام می‌شوند،

۵) نیازها و رفتار مدیران همگن،

۶) فرهنگ، جوّ و خط مشی‌های سازمانی.

۷ـ۷ رهبری مراوده‌ای و تحولی[1]

از انواع دیگر سبکهای رهبری، رهبری مراوده‌ای و تحولی را می‌توان برشمرد که توسط برنز[2] (۱۹۷۸) شناسایی شد.

رهبری مراوده‌ای: رهبران مراوده‌ای، تعاملات بین سازمان و اعضای آنرا اداره می‌کنند تا هدف سازمانی برآورده شود. آنها از راه دادن پاداش های مشروط بر حسب عملکرد بهتر و افزایش این پاداش ها، کارشان را انجام می‌دهند. به علاوه، اغلب اصل مدیریت مبتنی بر استثناء (M.B.E)[3] را برای انجام کارهای مورد انتظار از طریق زیردستانشان بکار می‌گیرند.

1- Transactional and Transformational Leadership
2- Burns
3- Management – By –Exception

رهبری تحولی: این رهبران بر تغییر نگرش‌ها و مفروضات کارکنانشان در جهت متعهد ساختن آنها برای مأموریت و اهداف سازمانی متمرکز می‌شوند. آنها نسبت به اهداف و مأموریت گروهی آگاهی و پذیرش کافی را در افراد ایجاد می‌کنند. آنها زیردستانشان را بر می‌انگیزانند تا در کنار علایق خودشان به منافع جمعی سازمان نیز توجه کنند.

ویژگیهای برجسته این دو نوع رهبری در جدول ۷ـ۴ ارائه شده است:

جدول ۷ـ۴: ویژگیهای رهبری مراوده‌ای و تحولی

رهبری مراوده‌ای	رهبری تحولی
ـ **پاداش مشروط:** خود را متعهد به دادن پاداش در مقابل کار و کوشش می‌داند؛ برای عملکرد خوب، پاداشهایی را قول می‌دهد؛ عملکرد را ارج می‌نهد. ـ **مدیریت مبتنی به استثناء (فعال):** ناظر بر انحراف از قواعد و استانداردها بوده و آنها را جستجو می‌کند؛ اقدامات اصلاحی انجام می‌دهد. ـ **مدیریت مبتنی بر استثناء (مفعول):** تنها اگر استانداردها برآورده نشوند، مداخله می‌کند. ـ **بی‌نظمی:** مسئولیت‌ها را واگذار می‌کند؛ از تصمیم‌گیری اجتناب می‌ورزد.	ـ **جذبه:** دیدگاه و حس مأموریت ایجاد می‌کند؛ غرور را به افراد القاء می‌کند؛ احترام و اعتماد بدست می‌آورد. ـ **الهام:** انتظارات بالایی را منتقل می‌سازد؛ از تلاشهای متمرکز استفاده می‌کند؛ اهداف مهم را به شیوه ساده بیان می‌کند. ـ **تظاهر عقلانی:** هوش، منطق و حل مسئله با دقت را ارتقاء می‌دهد. ـ **ملاحظه انفرادی:** توجه فردی معطوف می‌دارد؛ با هر کارمند بطور فردی برخورد می‌کند؛ مربیگری می‌کند؛ نصیحت می‌کند.

۷ـ۸ جانشین‌هایی برای رهبری

شواهدی موجود است که نشان می‌دهد در کنار بعضی از موقعیتها که وجود رهبران را اجتناب ناپذیر می‌سازند، موقعیتهای دیگری نیز وجود دارند که رهبری را غیر ضروری (غیرواجب) می‌سازند. چنین متغیرهایی **متغیرهای جانشین** نامیده می‌شوند به این خاطر که آنها از طریق غیر ضروری ساختن رفتار رهبر یا انتقال (تسلیم) غیر اثربخش نقش رهبر، برای رهبری جانشین تعیین می‌کنند. تجربه طولانی و غنی زیردستان، شایستگی حرفه‌ای آنان، نوع کار روزمره، انسجام گروه و غیره نمونه‌هایی از متغیّرهایی است که می‌خواهند جانشین رهبری شوند یا نقش آن را خنثی کنند. بعبارت دیگر، جانشین‌ها یا خنثی کنندگان ممکن است در میان زیردستان، وظایف و ویژگیهای سازمان، یافت شوند.

بعضی از متغیّرهایی که به جانشینی رهبری یا خنثی سازی آن تمایل دارند، در جدول ۷ـ۵ نشان داده شده‌اند:

جدول ۷ـ۵: جانشین‌ها و خنثی سازان رهبری

جانشین یا خنثی کننده	رفتار رهبری تأثیریافته	
	رهبری حمایتی	رهبری وسیله‌ای
الف: ویژگیهای زیردستان:		
۱ـ تجربه، توانایی، آموزش		جانشین
۲ـ محوریت "حرفه ای"	جانشین	جانشین
۳ـ خونسردی یا بی علاقگی نسبت به پاداشهای داده شده توسط سازمان	خنثی کننده	خنثی کننده
ب: ویژگیهای وظیفه:		
۱ـ وظیفه ساختاری شده، معمولی، غیر مبهم		جانشین
۲ـ بازخورد ارائه شده بوسیله وظیفه		جانشین
۳ـ ارضاء ذاتی کار	جانشین	
ج: ویژگیهای سازمان:		
۱ـ گروه کاری منسجم	جانشین	جانشین
۲ـ قدرت مقامی کم (رهبر فاقد کنترل بر پاداشهای سازمانی است)	خنثی کننده	خنثی کننده
۳ـ رسمی سازی (تصریح منافع، اهداف، حوزه‌های مسئولیت)		جانشین
۴ـ انعطاف ناپذیری (سختی، قواعد و رویه‌های نابارور)		خنثی کننده
۵ـ رهبر از زیردستان جدا شده است و تنها ارتباط محدود امکانپذیر است.	خنثی کننده	خنثی کننده

Source: Stephen Kerr & J. Jermier, (1978). Substitutes for leadership: Their measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 22.

با این حال، وجود جانشین‌هایی برای رهبری ضرورتاً بدین معنی نیست که رهبری اهمیتی ندارد یا رهبران واقعاً کار مهمی انجام نمی‌دهند. برعکس، پیچیدگی دنیایی را می‌رساند که رهبران باید در آن کار کنند. پژوهشگران تأیید می‌کنند که رهبری یک کارکرد بی نهایت مهم است و تأثیر شگرفی بر انجام وظیفه اثربخش گروهها در سازمان‌های آموزشی، بازرگانی یا غیر بازرگانی دارد. امّا، پیچیدگی وضعیت بعضی مواقع ممکن است مانع پیش بینی سبک اثربخش رهبری شود.

۷ـ۹ انتخاب یک الگوی رهبری

ادبیات تجربی نشان داده است که یک قاعده مشخص یا بهترین سبک برای رهبری وجود ندارد. رهبران موفق، رفتار خودشان را وفق می‌دهند تا نیازهای گروه و وضعیت ویژه برآورده شوند. بعبارت دیگر، اثربخشی رهبری تابعی از رهبر، پیروان و متغیّرهای وضعیتی است، یعنی:

$$LE = f(L, F, S)$$

که در آن

LE= اثر بخشی رهبری[1]

L= رهبر[2]

F= پیروان[3]

و S= وضعیت[4]، است.

در زیر، بعضی از عواملی که بر سبک یک رهبر تأثیر می‌گذارند، آورده شده است:

۱) شخصیت رهبر: این بعد شامل ارزش‌های رهبر، احساس امنیت، شایستگی در پیروان و ترجیح یک سبک ویژه است.

۲) ویژگیهای پیروان: این ویژگی‌ها شامل هوش، تحصیلات، تجربه، نیازها، خواسته‌ها، الهامات، انگیزش و حس مسئولیت هستند.

۳) وضعیت: این عامل شامل شرایط اضطراری، انعطاف پذیری در فرآیندها یا برنامه درسی، رسم و سنت مدرسه یا دانشگاه، بسط روحیه تیمی و فشار زمانی است.

۴) محیط سازمان: محیط سازمان تجربیات زیردستان، تغییرپذیری انگیزه‌های فرد و روابط بین فردی را مورد تأکید قرار می‌دهد. چنین تأثیراتی در طراحی جوّی برای عملکرد از طریق برنامه‌ریزی اهداف و وسایل تحقق آنها، ساختدهی سازمان یا مؤسسه بطور شفاف برای هر عضو، کارگزینی هر نقش هوشیارانه و ترتیب دادن خود کنترلی و تسریع باز خورد اطلاعات بروز پیدا می‌کند.

۵) محیط اجتماعی: اثرات محیط اجتماعی با چیزهایی نظیر چالش‌های اتحادیه‌های صنفی کارکنان، قوانین دولت، اعتراضات افراد (مثلاً معلمان، دانش آموزان یا دانشجویان)، و مانند آن مرتبط می‌شوند. همه این چالش‌ها که با علائق بخش‌های خارج از سازمان (مثلاً مدرسه یا دانشگاه) در ارتباط اند، بر کار رهبر درون سازمان تأثیر زیادی دارند.

۷ـ۱۰ رهبری و قدرت

رهبری به عنوان استفاده از نفوذ یاتأثیر غیر اجباری برای جهت دهی و ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌های اعضای یک گروه در جهت حصول اهداف معین تعریف می‌شود. در اینجا تأکید اصلی خود را بر واژه بسیار مهم در این عبارت یعنی "نفوذ" یا "تأثیر" معطوف می‌سازیم.

1- Leadership Effectiveness
2- Leader
3- Followers
4- Situation

الن و پورتر[1] (۱۹۸۳)، نفوذ را توانایی اثر گذاشتن بر ادراکات، نگرشها یا رفتارهای دیگران تعریف می‌کنند. نفوذ می‌تواند به صورت سودمند یا مضر استفاده شود. جذبه[2] یک شخص، با قدرت نفوذی او پیوند نزدیکی دارد. جذبه، شکلی از جذابیت بین فردی است که حمایت و پذیرش را از طرف دیگران القاء می‌کند. بر این اساس، رهبری فرمند[3] یک نوع نفوذ بر پایه جذبه شخصی رهبر است. هاوس (۱۹۷۱)، در تئوری خود روی رهبری فرمند معتقد است که رهبران فرمند به احتمال زیاد اعتماد به نفس بالا، عزم راسخ در باورها و عقاید و نیاز قوی به قدرت دارند. آنها همچنین انتظارات بالایی از عملکرد پیروان خود داشته و تلاش می‌کنند سطح شایستگی را در پیروانشان ارتقاء بخشند.

همچنین نفوذ ارتباط نزدیکی با مفهوم قدرت دارد. قدرت یکی از مهمترین نیروهایی است که در مؤسسات آموزشی وجود دارد. قدرت توانایی بالقوه یک شخص برای اعمال کنترل بر شخص یا گروه دیگر تعریف شده است. قدرت گاهی به عنوان شکل افراطی نفوذ در نظر گرفته می‌شود.

۷ـ۱۱ انواع قدرت

چندین نوع قدرت وجود دارد که منابع قدرت یا نفوذ رهبر نامیده می‌شوند و عبارتند از:

الف: قدرت قانونی[4]: قدرت قانونی قدرتی است که بوسیله منصب یا پست فرد در سازمان به وی داده می‌شود. این نوع قدرت را همان اختیار می‌دانند. بخشی از مرزهای قدرت قانونی بوسیله ماهیت رسمی پست و بخشی از آنها بوسیله هنجارها و سنتهای غیررسمی تعریف می‌شوند. اگر شما در آموزشگاهتان دارای قدرت قانونی باشید، لازم است که فردی صمیمی و مؤدب، رازدار، و صریح بوده و فهم روشنی از اموری مثل ارائه و توضیح دلایل درخواست‌های مناسب، یافتن کانال‌های صحیح و اعمال قدرت به شکل منظم برای اطمینان از اجابت و توجه به حساسیت زیردستان خود داشته باشید.

ب: قدرت پاداش[5]: قدرت پاداش اشاره به توان رهبر برای کنترل پاداش‌هایی دارد که برای دیگران ارزشمند هستند. پاداش می‌تواند جنبه مادی و یا غیر مادی داشته باشد. مدیر با استفاده از قدرت پاداش خود باید میزان اجابت یا قبولی خواسته‌های ملموس، منطقی، اخلاقی و مناسب را بررسی کند و پاداشهای معتبر و مطلوب به زیردستان ارائه دهد.

1- Allen & Porter
2- Charisma
3- Charismatic Leadership
4- Legitimate Power
5- Reward Power

پ: قدرت قهریه[1]: قدرت قهریه به توانایی شخص رهبر برای تنبیه یا آسیب رسانی مالی، روانی، یا فیزیکی به فرد دیگر اشاره می‌کند. هر چقدر مصوبات یا تصمیمات یک شخص روی دیگران تأثیر منفی بیشتری داشته باشند، قدرت قهریه او بیشتر است. در عین حال، استفاده از قدرت قهریه بر علیه کارکنان، سطح عداوت، رنجش و خشم آنها را بالا می‌برد. قبل از اینکه رهبر از این قدرت خود استفاده کرده و زیردستان را تنبیه کند باید هشدارهای لازم را در مورد قوانین و خطاها به آنان بدهد. همچنین در هنگام استفاده از تنبیه باید به نکات زیر توجه کند:

۱) در تنبیه ثابت قدم باشد؛

۲) شخصیت و اعتبار خود را حین انجام تنبیه حفظ کند؛

۳) تنبیه را در خفا انجام دهد؛

۴) وضعیت را به درستی درک کرده و نوع تنبیه را متناسب با خطا انتخاب کند.

ت: قدرت تخصص[2]: اشاره به توان اطلاعاتی شخص و میزان ارزشمندی آن برای سایرین دارد. اگر اطلاعات فرد بسیار مهم و منابع اخذ آنها اندک باشند، قدرت تخصص شخص بسیار بالا خواهد بود. قدرت تخصص همیشه با اختیار رسمی همراه نیست. بعضی مواقع افرادی از سطوح پایین سلسله مراتب سازمان ممکن است اطلاعات مهم و در نتیجه قدرت تخصصی فراوانی داشته باشند. رهبر در حالی که این نوع قدرت را استفاده می‌نماید باید اعتبار خود را حفظ کند، بطور مطمئن و قاطع عمل کند، و دانش اطلاعاتی و توان تخصصی خود را افزایش دهد. او بعلاوه باید دلواپسی‌های کارکنان را بشناسد و از تهدید حس احترام به خود یا خود احترامی کارکنان پرهیز نماید.

ث: قدرت مرجعی[3]: این قدرت هنگامی وجود دارد که یک شخص می‌خواهد از طرف شخص دیگری دوست داشته شود یا مورد تقلید قرار گیرد. قدرت مرجعی از طریق شناسایی صورت می‌گیرد و با اختیار رسمی همراه نیست. این قدرت شبیه مفهوم جذبه است و اغلب اعتماد، احترام، قدرت پذیرش مرجع، و تمایل عاطفی به پیرو را شامل می‌شود. قدرت مرجعی معمولاً بر حسب تقلید منعکس می‌شود. رهبری که دارای قدرت مرجع می‌باشد باید با زیردستان به نرمی برخورد نماید، مدافع علائق آنها باشد، نسبت به نیازها و احساساتشان حساس باشد، و همچون الگوی رفتاری برای آنها عمل نماید.

این طبقه‌بندی‌های قدرت توسط فرنچ و راون[4] ارائه شده بودند امّا در طبقه‌بندی دیگری، قدرت به دو نوع تقسیم می‌گردد:

1- Coercive Power
2- Expert Power
3- Referent Power
4- French & Raven

الف: قدرت شخصی[1]: قدرتی است که در شخص بدون توجه به منصب یا پستی که دارد، یافت می‌شود. جذبه ممکن است در قدرت شخصی نیز دخالت داشته باشد. این قدرت باید از طریق تشویق یا تحریک منطقی یا با استفاده از شناخت پیروان اعمال گردد. این قدرت در مقایسه با قدرت منصب دارای تأثیر قویتری است.

ب: قدرت منصب یا مقام[2]: این قدرت در خود منصب یا پست بدون توجه به کسی که آن را اشغال کرده است، وجود دارد. قدرت منصب شبیه اختیار است. قدرت‌های قانونی، قهریه و تخصص تا اندازه‌ای از قدرت منصب نشأت می‌گیرند.

روشی که رهبر برای اعمال قدرت به کار می‌گیرد روی تعهد، پذیرش، عدوات و رنجش زیردستان تأثیر می‌گذارد.

1- Personal Power
2- Position Power

فصل هشتم

ارتباط

به منظور انجام اهداف سازمانی، مدیران مجبورند به دفعات برای انتقال اطلاعات ضروری، تصمیمات، ایده‌ها، پیشنهادات و غیره، به دفعات با کارکنان ارتباط برقرار نمایند. مطالعات نشان می‌دهند که بیشتر از ۷۵٪ وقت مدیران صرف ارتباط با دیگران می‌شود (مینتزبرگ، ۱۹۷۳). این امر نشانگر اهمیت ارتباط در سازمان است. موفقیت یک سازمان، تا حد زیادی به وجود ارتباطی اثربخش بستگی دارد. ما از راه برقراری ارتباط با دیگران در نگرش‌ها، ارزش‌ها، احساسات، بلند پروازی یا بلند همتی، خواسته‌ها و نیازهای آنها سهیم می‌شویم (شریعتمداری، ۱۳۸۵). لذا فهم پویایی‌های ارتباط بسیار مهم است.

۸ـ۱ مفهوم ارتباط

واژه "Communication" (یعنی ارتباط) از کلمه لاتین "Communis" به معنی "عمومی" مشتق شده است. اگر شخص بر یک ارتباط تأثیر گذارد، او یک میدان عمومی از ادراک یا فهم را ایجاد کرده است. بنابراین، ارتباط به معنی سهیم شدن در یک مفهوم با فرد دیگر است. در اینجا بعضی از تعاریف ارتباط را بررسی می‌نماییم:

طبق نظر هادسون[1] (۱۹۷۰)، «ارتباط در ساده‌ترین شکل آن، انتقال اطلاعات از فردی به فرد دیگر است».

از نظر الن (۱۹۵۸)، «ارتباط عبارت است از مجموعه کارهایی که فرد انجام می‌دهد تا ادراکی را در ذهن دیگری ایجاد کند. همچنین پل معنایی است که شامل فرآیند منظم و دایمی از گفتار، گوش دادن و ادراک است» و بالاخره باید ازاستیفن پی رابینز (۱۹۹۸) یاد نمود که معتقد است ارتباط به انتقال و ادراک معنا اشاره دارد.

1- Cyril L. Hudson

بنابراین ارتباط، انتقال پیغام یا تبادل عقاید، حقایق، نظرات یا احساسات توسط دو یا چند نفراست. بعلاوه، ارتباط عمل شناساندن عقاید و نظرات یک فرد برای دیگران است. لذا صرفاً فرستادن ساده یک پیام توسط فرد را در بر نمی‌گیرد بلکه گوش دادن، تفسیر، ارائه پاسخ و یا عمل دریافت کننده را نیز شامل می‌شود.

۸ـ۲ ماهیت ارتباط و نیاز به آن

با عنایت به تعاریف ذکر شده ماهیت ارتباط را می‌توان بصورت زیر خلاصه نمود:

۱) ارتباط شامل دو طرف یا بخش است، فردی که پیام را منتقل می‌سازد و فردی که آنرا دریافت می‌کند.

۲) دو طرف باید به ترتیب توانایی انتقال و گوش دادن به آنچه را که فرستنده ارسال می‌نماید، داشته باشند.

۳) ارتباط شامل فرستادن پیام و همچنین دریافت پاسخ آن است.

۴) پیام ممکن است بطور کلامی، نوشتاری، و یا بوسیله اصوات، حرکات یا علائم منتقل شود.

۵) ارتباط یک فرآیند مداوم است و کل سازمان را احاطه می‌کند.

نیاز به ارتباط در بهترین شکل بوسیله این حقیقت توضیح داده می‌شود که یک عقیده هر قدر هم که عالی باشد، تا زمانی که منتقل نشده و بوسیله دیگران درک نشود، قابل استفاده نیست. نیاز به ارتباط به دلایل زیر نیز احساس می‌شود:

۱) ارتباط مناسب و به موقع به مدیران کمک می‌کند تا وظایف برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی و ارزشیابی را به درستی انجام دهند.

۲) ارتباط اثربخش تمایل دیگران را به همکاری تضمین می‌کند. این امر به نوبه خود، سبب افزایش کارآیی فرد در شغل می‌شود.

۳) یک سیستم ارتباطی خوب، اطلاعات را با کیفیت بالا منتقل می‌کند و به نحو مؤثری سبب اخذ تصمیمات با کیفیت می‌شود.

۴) ارتباط از طریق تسرّی اطلاعات به کل سازمان، باعث حفظ هماهنگی بین فعالیت‌ها می‌گردد.

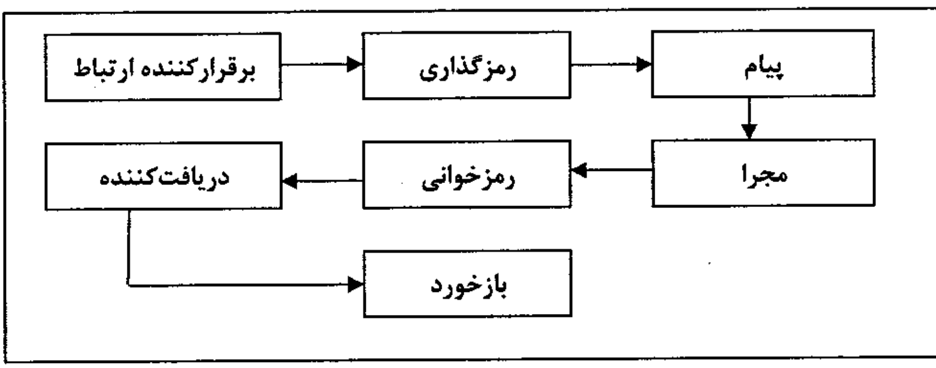
۵) همچنین ارتباط اثربخش به شکل‌گیری نگرش‌ها کمک کرده، روحیه کارمند یا کارگر را بهبود بخشیده و به توسعه موزون روابط کارگر – کارفرما کمک می‌کند.

۸ـ۳ فرآیند ارتباط

فرآیند ارتباط شامل هفت عنصر زیر می‌باشد (خانکا، ۲۰۰۶):

۱) برقرار کننده ارتباط (فرستنده[1])،
۲) رمزگذاری[2]،
۳) پیام[3]،
۴) مجرا[4]،
۵) رمزخوانی[5]،
۶) دریافت کننده (گیرنده)[6]،
۷) بازخورد[7].

این عناصر در شکل ۸ـ۱ نشان داده شده‌اند. هر یک از این اجزاء به جزئیاتی نیاز دارد.



شکل ۸ـ۱: عناصر فرآیند ارتباط

۱) برقرار کننده ارتباط (فرستنده): ارتباط با شخصی شروع می‌شود که قصد دارد پیامی را منتقل کند. ویژگیها و خصوصیات فرستنده بر فرآیند ارتباط تأثیر دارند. برای مثال، یک فرستنده حساس، از دیدگاه گیرنده به فرآیند ارتباط می‌نگرد، اما فرستنده ای که کمتر حساس است در وحله اول علائق خودش را مد نظر قرار می‌دهد.

۲) رمزگذاری: رمزگذاری به تبدیل پیام ارتباطی به شکل علامت اشاره دارد. رمزگذاری ضروری است زیرا اطلاعات تنها از طریق علائم یا سمبل‌ها می‌توانند از فرستنده به گیرنده منتقل شوند.

1- Communicator
2- Encoding
3- Message
4- Medium
5- Decoding
6- Receiver
7- Feedback

۳) پیام: پیام، محصول فیزیکی دقیق از منبع رمزگذاری است. موقعی که ما صحبت می‌کنیم، پیام به شکل سخن است. موقعی که می‌نویسیم، پیام به شکل نوشته است. موقعی که حرکت می‌کنیم، حرکات بازوها و حالات چهره ما پیام هستند. بنابراین، پیام آن چیزی است که منتقل یا به اشتراک گذاشته می‌شود.

۴) مجرا: مجرا، کانالی است که از طریق آن پیام ارتباطی حرکت می‌کند. به عبارت دیگر، مجرا حلقه‌ای است که برقرار کننده ارتباط (فرستنده) و گیرنده را به هم وصل می‌کند. ارتباط چهره به چهره کلامی، استفاده از تلفن، یادداشت، بخشنامه‌ها، سخنرانی‌ها و غیره وسایل متعددی اند که بعنوان رسانه ارتباطی عمل می‌کنند. در کنار اینها، رسانه‌های غیر کلامی نظیر علائم، اشارات، حرکات و غیره نیز ممکن است استفاده شوند. از آنجایی که استفاده از مجرای مناسب نیز بر اثربخشی ارتباط تأثیر می‌گذارد، انتخاب مجرا اهمیت پیدا می‌کند. مجرا یا کانال در قسمت ۸ـ۴ تحت عنوان کانال‌های ارتباطی، بطور مفصل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۵) رمزخوانی: ترجمه یا برگرداندن پیام فرستنده توسط گیرنده، رمزخوانی نامیده می‌شود. رمزخوانی فرآیندی است که بوسیله آن گیرنده معنی را از علائمی که بوسیله فرستنده رمزگذاری شده است، بیرون می‌کشد. دانش، نگرش و زمینه فرهنگی شخص بر توانایی او برای رمزگذاری یا دریافت پیام تأثیر می‌گذارد.

۶) گیرنده: فردی که پیام را دریافت می‌کند، گیرنده نامیده می‌شود. بدون وجود گیرنده پیام، فرآیند ارتباط کامل نیست. ارتباطی که گیرنده ـ محور باشد، اثربخش است.

۷) بازخورد: پاسخ دقیق گیرنده به پیامی که دریافت کرده است "بازخورد" نامیده می‌شود. به عبارت دیگر، اگر فرستنده پاسخ پیامی را که رمزگذاری کرده است دریافت نماید، می‌گوییم ارسال پیام بازخورد داشته است. بازخورد، فرستنده را قادر می‌سازد تا دریابد که آیا پیام دریافت شده توسط گیرنده به شکل مناسب فهمیده شده است یا خیر.

۸ـ۴ کانال‌های ارتباطی

کانال، مجرا یا مسیری است که از طریق آن پیام حرکت می‌کند. کانالهای ارتباطی را می‌توان بر سه پایه زیر تقسیم نمود:

الف: رابطه،

ب: جهت جریان،

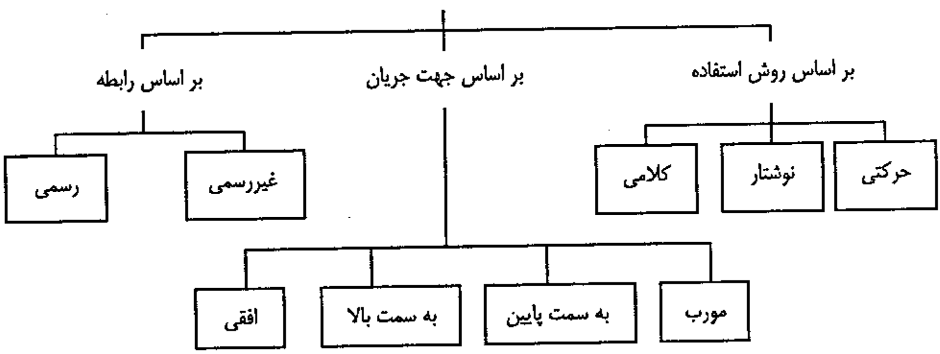
ج: روش استفاده.

شکل ۸ـ۲ نیز کانال‌های ارتباطی را بر اساس این سه پایه نشان می‌دهد. اکنون توضیح مختصری در مورد آنها ارائه می‌دهیم:

الف: بر اساس رابطه

بر اساس رابطه، ارتباط می‌تواند به دو نوع کلی تقسیم شود: رسمی و غیررسمی.

۱) ارتباط رسمی[1]: کانال‌های ارتباطی که بطور رسمی توسط مدیر ایجاد شده اند، "ارتباط رسمی" نامیده می‌شوند. بعبارت دیگر، کانال‌های ارتباطی برای انتقال پیامهای رسمی در داخل یا خارج سازمان استفاده می‌شوند.



شکل ۸ـ۲: انواع کانالهای ارتباطی

ارتباط رسمی جایگاه خود را از زنجیره نرده بانی سازمان کسب می‌کند. با این حال، ارتباط رسمی که می‌خواهد از بیش از یک سطح عبور کند، احتمال تأخیر و همچنین تحریف در آن وجود دارد.

۲) ارتباط غیر رسمی[2]: ارتباطی که بر پایه روابط غیر رسمی یا اجتماعی، در میان کارکنان یک سازمان اتفاق می‌افتد بعنوان ارتباط غیر رسمی شناخته می‌شود. بنابراین، ارتباط غیر رسمی می‌تواند بین افرادی ایجاد شود که دارای جایگاه‌ها یا پست‌های متفاوتی در بخش‌ها و واحدهای مختلف سازمان هستند.

یکی از ویژگی‌های ارتباط غیر رسمی این است که خیلی سریع در میان کارکنان پخش می‌شود. شایعه[3]، نمونه‌ای از اینگونه ارتباطات است. در انتقال پیام‌ها از طریق شایعه ممکن است تحریفاتی نیز به شکل سخن چینی و خبرکشی صورت گیرند. در واقع کسی مسئولیت شایعه را بعهده نمی‌گیرد و خیلی هم جدی تلقی نمی‌شود.

ب: بر اساس جهت جریان

بر اساس جهت جریان، کانال‌های ارتباطی چهار نوع هستند: افقی، به سمت بالا، به سمت پایین و مورب.

۱) ارتباط افقی[4]: ارتباط افقی بین همگنان اتفاق می‌افتد. بعبارت دیگر، این ارتباط به انتقال اطلاعات در

1- Formal Communication
2- Informal Communication
1- Grapevine
4- Horizontal Communication

میان افرادی با پستهای همسطح اشاره دارد. این ارتباط، هماهنگی در میان همگنان یا افرادی که در سطوح یکسان کار می‌کنند را تسهیل می‌کند. ارتباط افقی بیشتر ماهیت غیر رسمی دارد.

۲) ارتباط به سمت بالا[1]: هرگاه ارتباط از کارکنان سطح پایین تر به کارکنان سطح بالاتر جریان پیدا کند، آنرا "ارتباط به سمت بالا" می‌نامند. ارتباط به سمت بالا، کارکنان را تشویق می‌کند تا در فرآیند تصمیم‌گیری و ارائه عقاید و پیشنهادات ارزشمند شرکت کنند.

۳) ارتباط به سمت پایین[2]: این ارتباط به جریان اطلاعات از کارکنان سطح بالاتر به کارکنان سطح پایین‌تر اشاره می‌کند. چنین ارتباطی ممکن است پیام‌های کلامی، انتقال دستورات، خط مشی‌ها، رویه‌ها یا موضوعاتی را شامل شود که از طریق یادداشت‌ها، بخشنامه‌ها، کتابچه‌ها، نوشته‌های ادواری و غیره انتقال می‌یابند. فقدان این نوع ارتباط سبب ابهام نقش، استرس و اضطراب در میان کارکنان می‌شود.

۴) ارتباط مورب[3]: این نوع ارتباط به جریان پیام‌ها بین افرادی اشاره می‌کند که در سطوح مختلف سلسله مراتبی و نیز در بخشهای متفاوت سازمان جای دارند. ارتباط مورب تحت شرایط ویژه‌ای اتفاق می‌افتد. برای مثال، به ارتباط بین یک حسابدار و کارمندانی که با داده‌های هزینه‌ای سروکار دارند می‌توان اشاره کرد.

ج: بر اساس روش استفاده

بر اساس روش‌های مورد استفاده برای هدف، ارتباط ممکن است: کلامی، نوشتاری، و یا حرکتی باشد.

۱) ارتباط کلامی[4]: ارتباطی که در آن پیام بطور شفاهی منتقل شود، "ارتباط کلامی" نام دارد. این نوع ارتباط یک تماس شخصی را فراهم می‌سازد. ارتباط کلامی، اقتصادی ترین روش ارتباط از نظر زمانی و مالی است. امّا این محدودیت را دارد که وقتی دو طرف از هم دورند یا تعداد مخاطبان بسیار زیاد است نمی توان از آن استفاده کرد.

۲) ارتباط نوشتاری[5]: ارتباطی که به شکل مکتوب بین کارکنان اتفاق می‌افتد را "ارتباط نوشتاری" می‌گویند. ارتباط نوشتاری معمولاً در شکل‌های نوشتاری مانند دستورات، تعالیم، گزارشات، مجلات ادواری و غیره است. ارتباطی که به شکل نوشتاری انجام می‌گیرد، دایمی، محسوس و قابل رسیدگی است. این ارتباط زمانی سودمند است که پیام طولانی بوده و بخواهیم آن را به تعداد زیادی از مردم یا کارکنان منتقل کنیم. محدودیت‌های ارتباط نوشتاری عبارتند از : وقت گیر بودن، فقدان تماس شخصی و وجود احتمال فاش شدن پیام نوشته شده نزد دیگران.

1- Upward Communication
2- Downward Communication
3- Diagonal Communication
4- Verbal Communication
5- Written Communication

۳) ارتباط حرکتی[1]: هرگاه پیام از طریق بعضی حرکات منتقل شود، آنرا "ارتباط حرکتی" می‌نامند. افراد برای انتقال دیدگاه‌ها و عقایدشان از حرکات متفاوتی نظیر حرکت دست، صورت و چشم استفاده می‌کنند. یک مثال برای ارتباط حرکتی زمانی است که مدیر، زیردستان خود را مثلاً با دست زدن به شانه آنها تشویق و از آنها قدردانی می‌نماید.

۸ـ۵ شبکه‌های ارتباط

شبکه ارتباطی چیست؟ بطور ساده می‌توان گفت که یک شبکه ارتباطی کانالی است که بوسیله آن اطلاعات جریان می‌یابند (خانکا، ۲۰۰۶). بعبارت دیگر، شبکه ارتباط، الگوی کانال‌های ارتباطی بین اعضای گروه یا در میان جایگاه‌های ساختار سازمانی است. همانطور که گفتیم، کانال‌ها رسمی یا غیر رسمی هستند. شبکه‌های ارتباطی بر کارکرد یک گروه تأثیر می‌گذارند.

انواع متفاوت شبکه‌ها به منظور بررسی اثرات آنها جهت سرعت بخشیدن به حل مشکل، صحّت انتقال اطلاعات، و رضایت اعضای گروه، مطالعه و بررسی شده‌اند.

ارتباط میان افراد در سازمانها با الگوهای مختلفی جریان می‌یابد. شکل ۸ـ۳، پنج فرم از متداولترین شبکه‌های ارتباطی را نشان می‌دهد. این شبکه‌ها دایره‌ای[2]، چرخشی[3]، زنجیره‌ای[4]، Y[5] شکل و همه جانبه (ستاره‌ای)[6] هستند.

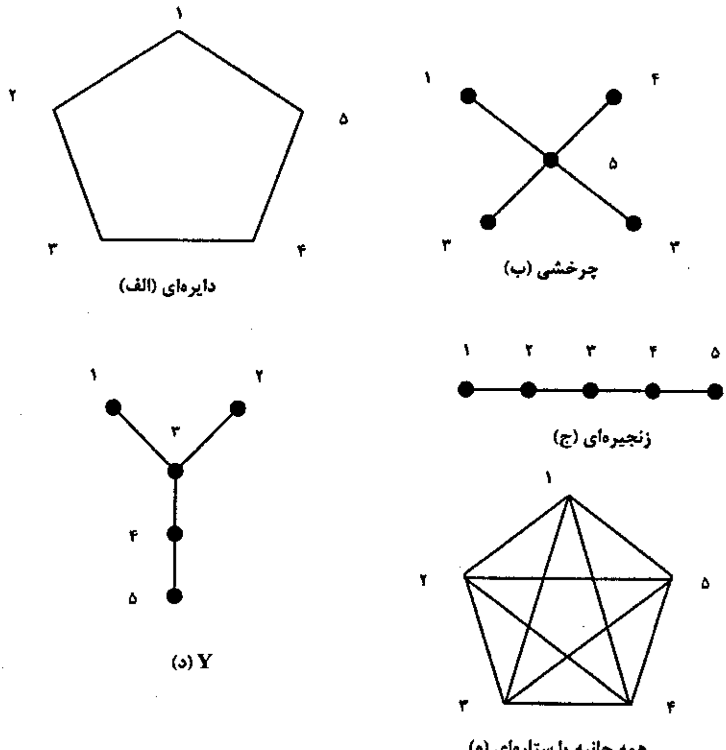
دایره‌ای: همانطور که در شکل ۸ـ۳ (الف) نشان داده شده است، شبکه دایره‌ای، شبکه‌ای است که در آن هر یک از اعضای گروه می‌تواند با عضو مجاور تعامل داشته باشد. این شبکه از تمرکز بالایی برخوردار است زیرا در آن هر فرد می‌تواند تنها با دو جایگاه دیگر شبکه بطور مستقیم ارتباط برقرار کند و امکان ارتباط هیچ فردی با همه اعضا وجود ندارد.

چرخشی: در شبکه چرخشی، یک مدیر می‌تواند با چهار کارمند ارتباط برقرار نماید لیکن، کارکنان نمی‌توانند با یکدیگر ارتباط داشته باشند. در شبکه چرخشی رهبر نقش مجرا یا کانال مرکزی را برای همه ارتباطات گروه بازی می‌کند (شکل ۸ـ۳، قسمت ب). از آنجایی که در شبکه چرخشی همه ارتباطات از یک جایگاه مرکزی عبور می‌کنند، شبکه مذکور متمرکزترین شبکه ارتباطی است.

1- Gestural Communication
2- Circle
3- Wheel
4- Chain
5- The Y
6- All-channel

زنجیره‌ای: شبکه زنجیره‌ای عمدتاً، یک زنجیر رسمی فرمان[1](سلسله مراتب فرماندهی) را دنبال می‌کند. در این شبکه، هر فرد بعنوان یک حلقه، اطلاعات را به فرد دیگری در سلسله مراتب سازمان منتقل می‌کند. برای مثال، رئیس دانشگاه، معاونش را آگاه می‌سازد که او نیز سپس همان اطلاعات را به رئیس دانشکده منتقل می‌سازد، او نیز به مدیر گروه و به همین ترتیب. شکل ۸ـ۳ (ج) چنین زنجیره‌ای را نمایش می‌دهد.

شبکه Y: در این نوع شبکه، دو نفر به یک فرادست یا رئیس گزارش می‌دهند که دو جایگاه بالا را مشغول می‌کند (شکل ۸ـ۳، قسمت د).



شکل ۸ ـ۳: شبکه‌های ارتباط

همه‌جانبه (ستاره‌ای): شبکه همه جانبه به همه اعضای گروه اجازه می‌دهد تا با یکدیگر بطور فعال ارتباط برقرار کنند مانند شکل ۸ـ۳ (ه).

دان و جان (به نقل از امیرکبیری، ۱۳۷۷)، مدل‌های ارتباطی بالا را مورد مقایسه قرار داده و نتیجه را در جدولی به صورت زیر ارایه کرده‌اند:

1- Formal Chain of Command

جدول ۸ـ۱: مقایسه مدل‌های ارتباطی

مقیاس‌های اندازه‌گیری	مدل ارتباطات				
	دایره‌ای	چرخشی	زنجیره‌ای	Y	همه جانبه
۱ـ درجه تمرکز	کم	خیلی بالا	متوسط	بالا	خیلی کم
۲ـ تعداد کانال ارتباطات	متوسط	خیلی کم	متوسط	کم	خیلی بالا
۳ـ تخمین رهبری	کم	خیلی بالا	متوسط	بالا	خیلی کم
۴ـ ارضاء گروهی	متوسط	کم	متوسط	کم	بالا
۵ـ ارضاء شخصی	کم	بالا	متوسط	بالا	خیلی کم
۶ـ سرعت	کم	خیلی زیاد	متوسط	زیاد	کم
۷ـ صحت[۱]	کم	بالا	متوسط	بالا	کم

اثربخشی مدل‌های ارتباطاتی بالا تاحد زیادی به پیچیدگی و ابهام کاری که گروه انجام می‌دهد بستگی دارد. اگر گروه تحت شرایط معلوم کار کند و کار هم یک ماهیت ساده و یکنواخت داشته باشد، احتمالاً مدل چرخشی یا مدل Y مناسب خواهد بود. اما در کارهایی که دارای ابهام و پیچیدگی بیشتری هستند، مدل همه جانبه (ستاره ای) مناسب تر بنظر می‌رسد (هامپتون، به نقل از امیرکبیری، ۱۳۷۷).

۸ـ۶ موانع ارتباط

موانع ارتباط، عواملی هستند که بر سر راه ارتباط اثربخش قرار می‌گیرند. بعضی از موانع ارتباطی عبارتند از فیلترگذاری پیام[۲]، زبان[۳]، جدایی فیزیکی[۴]، تفاوتهای مقامی[۵] و عواطف[۶]. در زیر به توضیح مختصری در مورد این عوامل می‌پردازیم.

مانع فیلترگذاری: در سازمانهای رسمی، پیام از لایه‌ها یا سطوح سلسله مراتبی بسیاری عبور می‌کند. مشاهده شده است که پیام حین عبور از سطوح میانجی ارتباط به سمت بالا و پایین، دچار انحراف یا آسیب می‌شود. چرا که در گذر از هر مرحله یا فرد، بر اساس تمایلات و جهت گیریهای او تا اندازه ای دستخوش تغییر می‌گردد.

مانع زبانی: زبان یک عنصر اصلی در برقراری ارتباط است. اگر نحوه استفاده از آن معنی را مبهم سازد و قصد یا نیّت گوینده را منحرف کند، پیام با نوعی مانع برخورد خواهد کرد. وقتی زمینه‌های آموزشی و فرهنگی

1- Accuracy
2- Filtering of Message
3- Language
4- Physical Separation
5- Status Differences
6- Emotions

گیرنده و فرستنده پیام متفاوت باشند، ممکن است مخاطبان منظور فرستنده را به دلیل لهجه خاص یا عبارات و اصطلاحات نا آشنایی که در زبان پیام استفاده شده است، به سختی متوجه شوند. بعلاوه، هر لغت یا واژه ممکن است معانی متفاوتی را در ذهن فرستنده و گیرنده پیام ایجاد کنند. این عامل را بعنوان "مشکل معنایی" می‌شناسند.

مانع جدایی فیزیکی: جدایی فیزیکی افراد در محیط کار، مانعی را در مسیر ارتباط ایجاد می‌کند. فاصله فیزیکی بین فرستنده و گیرنده پیام، بعنوان مانعی برای ارتباط اثربخش مطرح می‌شود. به این دلیل که با وجود فاصله بین محل کار دو طرف، به سختی می‌توان ارزیابی کرد که آیا پیام توسط گیرنده بدرستی درک، پذیرش و اجرا شده است یا خیر.

مانع مقامی: تفاوتهای مقامی مرتبط با قدرت و سلسله مراتب سازمانی، یکی دیگر از موانع مطرح شده برای ارتباط میان افراد است. به خاطر تفاوت مقامی است که زیر دستان اغلب اطلاعاتی را که ممکن است مورد علاقه مدیران نباشد توقیف نموده یا نگه می‌دارند، و یا اینکه اطلاعات را به شکلی که خوشایند ناظران یا مدیران باشد تحریف می‌نمایند. از طرف دیگر، مدیران به خاطر جایگاهی که دارند از انتقال کامل اطلاعات به زیردستانشان خودداری می‌کنند.

مانع عاطفی: موقعی که مردم بیش از حد درگیر احساسات و عواطف باشند، فهم آنان از پیام تغییر می‌کند. موانع روانی نیز به اثربخشی ارتباط آسیب می‌رسانند. زمانی که زیردستان تصور مطلوبی نسبت به مدیر دارند، از لحاظ روانی تمایل بیشتری برای پذیرش و پاسخ مثبت به پیام‌های او خواهند داشت. تصور مدیر و زیردستان از هم بر پایه تجربه و تعاملات گذشته آنها شکل می‌گیرد. تغییرات سازمانی که اثرات مشخصی ندارند نیز باعث ایجاد موانع روانی برای برقراری ارتباط اثربخش خواهند شد.

علاوه بر موانع فوق، رضایی نژاد (۱۳۷۵) نیز علت‌های ارتباطات غیر مؤثر را مواردی چون مشکل گوش دادن، نبود بازخورد، بازخورد ساختگی، انتقادناپذیری، تعصّب و جانبداری انتخابی، تأثیر گروه، اثر احساسات، پژواک، اندازه سازمان وغیره می‌داند (برای اطلاع بیشتر در این زمینه، به کتاب دانش امروز: دستنامه مدیران، نوشته نامبرده مراجعه نمایید).

۸ـ۷ اثربخشی ارتباط

با توجه به وجود موانع در برقراری یک ارتباط خوب، پیشنهادات زیر برای افزایش اثربخشی ارتباطات قابل طرح اند:

۱) زبان: تجربه نشان می‌دهد که زبان پیچیده، اصطلاحات فنی و لهجه، فهم ارتباط را مشکل ساخته و آنرا برای شنونده نامفهوم می‌سازند. اینکه عقاید پیچیده برای بیان شدن نیاز به کلمات پیچیده دارند، صحیح نیست. از اینرو، زبان پیام باید نسبتاً ساده و با توانایی گیرنده برای تفسیر آن متناسب باشد. عقاید و تفکرات باید تا حد ممکن بصورت خلاصه بیان شوند و در عین حال باید از بکار بردن عبارات مبهم و نارسا خودداری کرد.

۲) تنظیم جریان ارتباط: لازم است که اولویت پیام‌های ارتباطی تعیین شود تا مدیران بتوانند روی پیام‌های مهمتر و دارای اولویت بالاتر متمرکز شوند، پیام‌های دریافتی نیز باید تا حد امکان ویراسته و خلاصه شوند زیرا در غیر این صورت ممکن است مدیر به برخی پیامها بیش از حد لازم توجه کند و یا بعضی پیام‌های مهم را نادیده بگیرد.

۳) بازخورد: جریان ارتباط زمانی کامل خواهد شد که بازخورد آن دریافت شود. ممکن است بازخورد شامل پاسخ گیرنده بر حسب پذیرش یا فهم پیام، عمل او و نتیجه حاصل شده باشد. بنابراین، ارتباط دو سویه بیشتر از ارتباط یک سویه به ادراک یا تفاهم دو طرف کمک می‌کند.

۴) تکرار: تکرار پیام به اثربخشی ارتباط کمک می‌کند. تکرار به شنونده کمک می‌کند که پیام‌هایی که مبهم و نامعلوم هستند و یا فهم آنها در بار اوّل مشکل است را تفسیر کند. تکرار همچنین به پرهیز از فراموشی کمک می‌کند. استراتژی معروفی که به مدیران کمک می‌کند تا نکات اصلی را بیاد بیاورند عبارت زیر است: « آنچه قصد داری به آنها بگویی را بگو؛ سپس آنچه را که گفتی، دوباره بگو».

۵) نگهداری و مهار عواطف: از آنجایی که ممکن است احساسات و عواطف قوی فرستنده یا گیرنده پیام معنی آنرا تحت تاثیر قرار بدهند، باید آنها را مهار نمود. ممکن است فرد برقراری ارتباط را مدتی به تعویق بیاندازد. از اینرو، او باید به ارتباط با خونسردی و آرامش کامل پاسخ گوید.

۶) اعتماد و اطمینان دو طرفه: ارتباطی که دارای اعتماد و اطمینان دو طرفه بین فرستنده و گیرنده پیام باشد، اثربخش می‌شود. صداقت بهترین وسیله پروردن اعتماد و اطمینان بین دو طرف یعنی فرستنده و گیرنده است.

۷) گوش دادن با دقت: سوء تفاهم و پریشانی اغلب سبب توجه اندک یا بی علاقگی به ارتباط می‌شود (رالف[1]، ۱۹۶۲). بنابراین، نیاز است که گیرنده (شنونده) بطور روانی صبور و بردبار باشد و مادامی که پیام را دریافت می‌کند، از حواس پرتی اجتناب نماید. اگر لازم بود، او باید به دنبال شفاف سازی پیام باشد. در عین حال، فرستنده پیام باید تلاش کند تا آنچه را که گیرنده باید بگوید گوش داده و اگر سئوالی دارد، پاسخ گوید.

۸) اثر پیگمالیون: زمانی در یونان قدیم، یک مجسمه ساز بنام پیگمالیون[2]، تندیس یکی از زیباترین زنان را تراشید. نتیجه آنقدر کامل و عالی بود که مجسمه ساز عاشق مجسمه شد و برای مدت طولانی روبروی مجسمه نشست به این امید که روزی مجسمه به زندگی او وارد شود (و سرانجام این اتفاق افتاد). از آن به بعد، این حالت را "اثر پیگمالیون" نامیدند. اثر پیگمالیون به قدرت انتظار شخص اشاره می‌کند. بعبارت دیگر، این انتظارات مردم است که رفتار آنان را تعیین می‌کند. ارائه یک مثال مطلب را شفاف تر می‌سازد: اگراستاد بر این باور باشد که دانشجوی معینی خیلی سخت کوش و صادق نیست، این پیام بطور ناخوداگاه در تمام ارتباطات او، چه کلامی و چه غیر کلامی، به دانشجو مخابره خواهد شد. در نتیجه در دراز مدت یک دانشجوی کاملاً سخت کوش ممکن است به فردی بی انگیزه تبدیل شود.

1- Ralph G. Nichols
2- Pygmalion

ده خط مشی برای شنونده بهتری شدن

در زیر، ده خط مشی که به شخص کمک می‌کنند تا شنونده بهتری شود آورده شده است:

۱) **صحبت نکنید.** اگر دهان شما در حال حرکت است، نمی‌توانید بخوبی گوش دهید.

۲) **گوینده را راحت بگذارید.** به گوینده کمک کنید تا راحت باشد. لبخند بزنید.

۳) **به گوینده نشان دهید که می‌خواهید به او گوش دهید.** کارتان را کنار بگذارید، به ساعتتان نگاه نکنید. چشمانتان را با او در تماس نگه دارید.

۴) **آشفتگی‌ها را از میان بردارید.** درب را ببندید. تلفن را جواب ندهید.

۵) **با گوینده هم آوا باشید.** خودتان را جای گوینده بگذارید.

۶) **صبور باشید.** همه نمی‌توانند پیام‌ها را با یک روش انتقال دهند.

۷) **خود را نگه دارید.** حرکت نکنید.

۸) **در انتقاد راحت باشید.** انتقاد گوینده، می‌تواند ارتباط را بهتر نماید.

۹) **سئوالهایی که برایتان پیش می‌آید را بپرسید.** پیام گوینده را تفسیر و روشن سازید.

۱۰) **صحبت نکنید.** تا قبل از این مرحله، شما احتمالاً تلاش می‌کنید که صحبت را آغاز نمایید، لیکن، برای این کار مطمئن شوید که گوینده، صحبتش را تمام کرده است.

در زیر ده حکم یا فرمان را می‌بینید که برای برقراری یک ارتباط خوب بوسیله انجمن مدیریت آمریکا (AMA)[1] ارائه شده است:

۱) قبل از تلاش برای برقراری ارتباط، شفاف سازی کنید.

۲) هدف از ارتباط را بررسی کنید.

۳) موقعی که ارتباط برقرار می‌کنید، محیط فیزیکی و انسانی را بفهمید.

۴) در برنامه‌ریزی ارتباط، با دیگران مشورت کنید تا حمایت آنها را بدست آورید.

۵) محتوا و مفاهیم پیام را بررسی نمایید.

۶) هر موقع که امکانپذیر است، چیزی را ارتباط دهید که به گیرنده کمک کند و یا برای او ارزشمند باشد.

۷) یک ارتباط اثربخش نیاز به پیگیری دارد.

۸) پیام‌هایی را بفرستید که اهمیت کم و بیش زیادی دارند.

۹) أعمال یا اقدامات شما باید با ارتباط منطبق باشند.

۱۰) شنونده خوبی باشید.

[1]- American Management Association

فصل نهم

تصمیم‌گیری و حل مسئله

عقاید معاصر در مورد ماهیت مدیریت، چه در درون و چه در بیرون نظام آموزشی، تصمیم گیری[1] را در نقطه مرکزی قرار می‌دهند. تصمیم‌گیری، به عنوان فعالیت کلیدی مدیر، در مرکز فرآیند برنامه‌ریزی قرار می‌گیرد. تصمیم‌گیری فرآیند انتخاب یک راه حل از میان چندین راه حل است (الوانی، ۱۳۸۶).

طبق نظر مک فرلند[2] (۱۹۷۹)، تصمیم عبارت است از عمل انتخاب که در آن مدیر نتیجه یا سرنوشت آنچه که باید در یک وضعیت معین انجام گیرد را مشخص می‌کند.

تری (۱۹۷۹) معتقد است که تصمیم‌گیری گزینش تعدادی معیار بر پایه دو یا چند راه حل ممکن است. تصمیمات ممکن است شامل تخصیص منابع و ایجاد تعهدات باشند و بدین ترتیب، موفقیت یک سازمان را تعیین می‌کنند. تصمیم‌گیری یک فرآیند مداوم و پویاست و گذشته، حال و آینده را در بر می‌گیرد. در اینجا گذشته به دوره‌ای اشاره می‌کند که در طول آن مسئله پدیدار شده، اطلاعات جمع آوری و نیاز به یک تصمیم معلوم گردیده است. حال زمانی است که در آن، راه حل‌ها شناسایی می‌شوند و انتخاب صورت می‌گیرد. تصمیم در آینده اجرا و بازنگری می‌شود.

در زمینه آموزش و پرورش، تصمیم‌گیری می‌تواند در حوزه‌های زیر باشد:

- تجدید نظر در برنامه درسی
- معیار پذیرش فراگیر
- شروع یک رشته جدید
- انتخاب و خرید وسایل کمک آموزشی
- روابط عمومی

[1]- Decision - Making
[2]- Mc Farland

- تفویض مسئولیت‌های آموزشی
- گزینش، ترفیع و نقل و انتقال معلمان
- ارزشیابی دانش آموز
- حفظ نظم
- فعالیتهای فوق برنامه
- بنای مدرسه و زمین بازی و ...

۹ـ۱ انواع تصمیمات

طبقه‌بندی‌های مختلفی از تصمیمات بعمل آمده است که در زیر به توضیح بعضی از آنها می‌پردازیم:

۱) تصمیمات بر اساس **درجه اهمیت** به دو نوع زیر تقسیم می‌شوند:

الف: تصمیمات عادی، روزمره یا غیر مهم که مستلزم قضاوت، تحلیل و اقتدار خیلی زیادی نیستند.

ب: تصمیمات مهم، حیاتی یا استراتژیک که با هدف تعیین یا تغییر وسایل و فرجام‌های یک مؤسسه اتخاذ می‌شوند. این تصمیمات نیاز به مطالعه دقیق، تحلیل و تفکر منطقی مدیر دارند.

۲) شیوه دیگر تقسیم‌بندی تصمیمات بصورت زیر است:

الف: بر اساس زمان مورد نظر تصمیمات: به این اشاره دارد که یک تصمیم بـه کـدامیک از زمانهـای حال، آینـده نزدیـک یـا آینـده دورتـر مـرتبط اسـت. تـصمیمات مـرتبط بـا آینـده دور مـستلزم خطرپذیری‌ها و تردیدهای بیشتری هـستند و از اینـرو، مـدیر بایـد بیـشتر مراقـب باشـد. چنـین تصمیماتی معمولاً توسط مدیران سطح بالا یا ارشد اتخاذ می‌شوند؛ در حالی که تصمیمات مربوط به آینده نزدیک و حال توسط افراد پایین تر سلسله مراتب اتخاذ می‌شوند.

ب: بر اساس تکرار یا فراوانی تصمیمات: این رویکرد اشاره به این دارد که آیا تصمیمات عادی هستند یا استراتژیک.

ج: بر اساس دامنه تأثیر تصمیمات: به این اشاره دارد که آیا یک تصمیم کـل مؤسـسه را تحـت تـأثیر قرار می‌دهد یا بخش کوچکی از آن را.

د: بر اساس مالی یا غیر مالی بودن تصمیمات: تصمیمات غیر مالی با مسائلی نظیر ارزش‌ها، اهـداف، رفتار انسانی، جریان روحی و مانند آن مرتبط هستند.

۳) همچنین تصمیمات به دو دسته کلی برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده طبقه‌بندی شده‌اند که در زیر به آنها پرداخته شده است:

الف: تصمیم برنامه‌ریزی شده یعنی تصمیمی که آنقدر رخ می‌دهد که به یک عرف مبدل می‌شود. عرف حالتی است که به تصمیم گیرنده می‌گوید که کدامیک از راه حل‌ها را بر اساس ویژگی‌های وضعیت تصمیم انتخاب کند. در صورت تکرار وضعیت مشابه، همان تصمیم عرفی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. تصمیمات برنامه‌ریزی شده معمولاً بسیار سازماندهی شده هستند چرا که دارای هدف شفاف، رویه تصمیم‌گیری معیّن و منابع و کانال‌های اطلاعاتی از پیش تعریف شده‌اند.

ب: تصمیم برنامه‌ریزی نشده به تصمیمی اشاره می‌کند که بطور فراوان تکرار نمی‌شود و برای آن قبلاً قاعده مرسومی تعریف نشده است. چنین تصمیمی به حل مسئله مرتبط می‌شود. تصمیمات برنامه‌ریزی نشده بطور ضعیفی ساختدهی می‌شوند زیرا اطلاعات و اهداف آنها مبهم و رویه‌های اتخاذ آنها نامعلوم هستند.

مورهد و گریفین[1] (۱۹۹۹) تصمیمات برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده را بصورت زیر از یکدیگر مجزا می‌سازند:

جدول ۹ـ۱: مقایسه تصمیمات برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده

ردیف	ویژگی‌ها	تصمیمات برنامه‌ریزی شده	تصمیمات برنامه‌ریزی نشده
۱	نوع تصمیم	ساختدهی خوب	ساختدهی ضعیف
۲	فراوانی	تکراری و عادی	جدید و غیر معمول
۳	اهداف	شفاف، ویژه	مبهم
۴	اطلاعات	دسترسی آسان	عدم دسترسی، کانال‌های غیر شفاف
۵	پیامدها	جزئی	عمده
۶	سطح سازمانی	سطوح پایین تر	سطوح بالاتر
۷	زمان لازم برای حل	کوتاه	نسبتاً طولانی
۸	پایه حل	قواعد تصمیم، رویه‌های معین	قضاوت و خلاقیت

مثالی از یک تصمیم برنامه‌ریزی شده در سیستم آموزش و پرورش، قواعد موجود برای برخورد با نقض قانون توسط دانش آموزان است و تجدید نظر در برنامه درسی مثالی از تصمیم برنامه‌ریزی نشده به حساب می‌آید.

۴) طبقه‌بندی دیگری از تصمیم‌گیری بصورت زیر است:

1- Moorhead & Griffin

الف: تصمیمات ماشینی یا مکانیکی که ماهیتی عادی و تکراری دارند و مستلزم تعداد محدودی از متغیّرهای مؤثر در تصمیم با نتایج مشخص برای هر راه حل هستند. چنین تصمیماتی از طریق رویه‌های استاندارد و کارهای عادی اجرایی می‌توانند اتخاذ شوند.

ب: تصمیمات تحلیلی به تفکر تحلیلی نیاز دارند. تعداد زیادی از متغیّرهای تصمیم‌گیری در آن دخیل هستند. وضعیت این نوع تصمیمات شامل مسائل پیچیده ای می‌باشد و لازم است که نتایج متغیّرهای مختلف آن با یکدیگر مقایسه شوند.

ج: تصمیمات قضاوتی شامل تعداد محدودی متغیر هستند اما نتایج راه حل‌های آنان نیز مشخص نیستند. از اینرو، برای به حداقل رساندن احتمال نتایج غیر مطلوب و حداکثر کردن احتمال نتایج مطلوب به قضاوت دقیق نیاز دارد.

د: تصمیمات انطباقی به پیچیده ترین و نامعلوم ترین مسائل مربوط می‌شوند. در این وضعیتها تعداد زیادی متغیّر دخیل هستند و نتایج هر راه حل غیر قابل پیش بینی است. این تصمیمات با مسائل ساختدهی نشده‌ای مرتبط هستند که نیاز به دخالت علمی چندین نفر متخصص با زمینه‌های متفاوت دارند.

این چهار نوع تصمیم را می‌توان با استفاده از دو بعد (۱) پیچیدگی مسائل و (۲) عدم اطمینان یا نامعلومی نتایج، به شکلی که در زیر نشان داده شده است توضیح داد:

عدم اطمینان	پیچیدگی مسائل: کم	پیچیدگی مسائل: زیاد
زیاد	قضاوتی	انطباقی
کم	ماشینی	تحلیلی

شکل ۹ـ۱: انواع تصمیمات بر اساس دو بعد عدم اطمینان و پیچیدگی مسائل

۹ـ۲ شرایط تصمیم‌گیری مدیران

تصمیمات مشکل گشایی در سازمان‌ها نوعاً تحت سه شرط مختلف اتخاذ می‌شوند: اطمینان، ریسک و عدم اطمینان (شرمر هورن،هانت، و أزبورن، ترجمه ایران نژاد، زکلیکی و سبحان اللهی، ۱۳۷۸).

شرایط مطمئن وقتی وجود دارد که اطلاعات ما برای پیش بینی نتایج هر راه حل کافی است. به عنوان

مثال وقتی که یک فرد به حساب پس انداز خود پول واریز می‌کند، درباره منافع حاصله از این پول در مدت معین، اطمینان مطلق وجود دارد. اطمینان یک شرط مطلوب برای مشکل گشایی و تصمیم‌گیری مدیریت است. چالشی که در اینجا وجود دارد این است که چه اقدامی را برگزینیم که راه حل رضایت بخش یا مطلوب ارایه کند. متأسفانه، به ندرت پیش می‌آید که در شرایط تصمیم‌گیری مدیریت، اطمینان کافی وجود داشته باشد.

شرایط ریسک با عدم اطمینان کامل در خصوص نتایج اقدامات گوناگون مواجه است، اما درباره احتمالات حوادث مختلف قدری آگاهی وجود دارد. احتمال درجه امکان وقوع یک رویداد است. احتمالات را می‌توان بوسیله روشهای آماری یا از طریق بصیرت مدیریتی تعیین کرد.

شرایط عدم اطمینان هنگامی وجود دارد که مدیران نمی‌توانند احتمالات مربوط به نتایج راه حلهای گوناگون مشکل گشایی را تعیین کنند. تصمیم گیری در شرایط عدم اطمینان مشکل تر از وضعیتهای دیگر است. عدم اطمینان مدیران را وادار می‌کند که برای توفیق در حل مشکلات، روی خلاقیت فردی و گروهی بیش از سایر عوامل تکیه کنند. این امر مستلزم ابداع و نوآوری در الگوهای موجود رفتاری است. واکنش به عدم اطمینان اغلب تحت تأثیر بصیرت، حدس حساب شده و پیش گویی است که اینها هم به نوبه خود از برداشت اشخاص تأثیر پذیرند.

۹-۳ رویکردهای تصمیم‌گیری

رویکردها یا دیدگاه‌های بسیاری در تصمیم‌گیری وجود دارد که به فرآیند تصمیم گیری مدیران بینش خاصی می‌بخشند. اولین رویکرد، رویکرد عقلانی است که به خاطر منطقی و اقتصادی بودن، جذابیت دارد.

رویکرد دیگر، رویکرد رفتاری است که تلاش می‌کند در تصمیم‌گیری حدودی را برای عقلانیت در نظر بگیرد.

رویکرد سوم که رویکرد عملی نام دارد مفروضات دو رویکرد عقلانی و رفتاری را با هم ترکیب می‌سازد.

رویکرد آخر، رویکرد شخصی است که بر فرآیندهای تصمیم‌گیری که افراد در وضعیتهای دشوار بکار می‌گیرند تمرکز دارد.

الف: رویکرد عقلانی

دیدگاه تصمیم‌گیری عقلانی یا عقلایی یک فرآیند پویا و گام به گام برای اتخاذ تصمیمات است. این دیدگاه بر این باور است که سازمان، بنیانی اقتصادی دارد و توسط تصمیم گیرانی اداره می‌شود که کاملاً هدفمدار هستند و اطلاعات کاملی دارند.

گامهای دیدگاه تصمیم‌گیری عقلانی بصورت زیراند:

۱) بیان هدف وضعیتی: در آغاز، یک هدف برای یک وضعیت ویژه بیان می‌شود. بعضی از مدلهای تصمیم‌گیری با یک هدف شروع نمی‌شوند. اما توصیه می‌شود که اول هدف را مشخص کنیم زیرا هدف می‌تواند همچون یک استاندارد در تعیین احتمال اضافه شدن تصمیمات جدید در آینده عمل کند.

۲) شناسائی مسئله[1]: در این مرحله، مسئله‌ای که نیاز به تصمیم دارد، شناسایی و تشخیص داده می‌شود. پس این مرحله مستلزم فهم ماهیت، بزرگی یا اهمیت و دلایل مسئله است. وقتیکه بین موقعیت واقعی با موقعیت مورد نظر یا مطلوب فاصله‌ای وجود داشته باشد می‌گوییم مشکل یا مسئله داریم (شریعتمداری، ۱۳۸۵). هدف از شناسایی مسئله، جمع آوری اطلاعاتی در جهت هدف است. اگر تفاوتی بین وضعیت واقعی و هدف (وضعیت مطلوب) وجود داشته باشد، لازم است که اقدامی در این رابطه انجام دهیم. در اینجا وجود اطلاعات معتبر ضرورت قطعی دارد چرا که وجود اطلاعات غلط می‌توانند منجر به تصمیمات اشتباه گردد. چارچوب‌هایی که باید مسئله در آنها حل شود نیز در این مرحله تعریف می‌شوند.

۳) تعیین نوع تصمیم: تصمیم گیرندگان باید تعیین کنند که مسئله نیاز به تصمیمی برنامه‌ریزی شده دارد یا برنامه‌ریزی نشده. اگر یک تصمیم برنامه‌ریزی شده مورد نیاز باشد، تصمیم عرفی مناسب تعیین و از میان راهکارهای موجود انتخابی بعمل می‌آید.

۴) جستجوی راه‌حل‌ها یا راهکارها: گام بعدی در اتخاذ یک تصمیم برنامه‌ریزی نشده، ارائه راهکارها است. در اینجا، تصمیم‌گیران راهکارهایی را بر پایه آموزش و همچنین حرفه، تجربه و دانش شان در مورد وضعیت ایجاد می‌کنند. بعلاوه، اطلاعات ممکن است از همکاران، زیردستان، متخصصان و فرادستان حاصل شوند. تصمیم گیران ممکن است برای حل مسائل از راهنمایی همکاران استفاده و یا بر بینش یا قضاوت آنان در فراگرد ارائه راه‌حل‌های انتخابی تکیه کنند.

۵) ارزیابی راه حل‌ها: هر راه حل بر حسب نقاط قوّت و ضعف، هزینه‌ها و مزایا، پیامدهای منفی احتمالی آن، و با در نظر گرفتن معیارهای تصمیم از پیش تعیین شده ارزیابی می‌گردد. برای اینکه تصمیمی را مثبت ارزیابی کنیم بایستی پیامدهای مثبت آن از پیامدهای منفیش بیشتر باشند. معیار تصمیم نهایی در اینجا این است که یک تصمیم ویژه چقدر ما را به هدف نزدیک تر می‌کند. طبق نظر زلنی[2] (۱۹۷۶، به نقل از پاندیا، ۲۰۰۱)، فرآیند ارزشیابی معمولاً شامل: توصیف نتایج پیش بینی شده هر راه حل، ارزیابی هزینه‌های پیش بینی شده هر راه حل، و برآورد ابهامات و ریسک‌های همراه با هر راه حل می‌باشد. در اکثر موقعیت‌ها، تصمیم گیرندگان اطلاعات کاملی در مورد نتایج همه راهکارها در

1- Identifing the Problem
2- Zeleny

اختیار ندارند.

۶) انتخاب یک راه حل: این مرحله، مهمترین گام در فرآیند تصمیم‌گیری است و شامل گزینش بهترین راه حل یا راهکار با حداکثر پیامدهای مثبت، حداقل نتایج منفی، خطر پذیری کم و حداقل هزینه‌ها است. بعبارت دیگر، ارزش‌های مورد انتظار هر راه حل تعیین می‌شوند و راه حلی که دارای بیشترین ارزش باشد، انتخاب می‌گردد. مجدداً باید ذکر شود که انتخاب راه حل به آموزش، قضاوت، تجربیات و تحلیل منطقی تصمیم گیرندگان بستگی دارد.

در مرحله انتخاب راه حل، بررسی برنامه‌های اقتضایی یا طرح‌های موقعیتی اهمیت دارد. برنامه‌های اقتضایی، اقدامات منحصر به فردی هستند و زمانی اتخاذ می‌شوند که شیوه عمل ابتدایی بطور غیر منتظره‌ای قطع یا گسیخته شود و یا بطور نامناسب پیش رود. برنامه‌ریزی برای اقتضاعات یا موقعیت‌ها، بخشی از گذر از انتخاب راه حل برتر و اجرای آن است.

۷) اجرای برنامه: هنگامی که یک تصمیم بطور رسمی پذیرفته شد، برای اجرای آن اراده‌ای حاصل می‌گردد. اجرا، تصمیم را به بوته عمل می‌گذارد و برای اینکه از پیاده شدن درست تصمیم مطمئن شود کارهایی از قبیل برقراری ارتباط، جلب حمایت برای حصول و واگذاری منابع را انجام می‌دهد. اجرای برنامه به تعهد و انگیزش افرادی که در فرآیند تصمیم‌گیری دخیل هستند بستگی دارد. این مرحله همچنین مستلزم استفاده مقتضی از منابع و مهارت‌های مدیریتی خوب، ویژگی‌های رهبری، ساختار پاداش دهی، و دانش کاربرد و استفاده از پویایی‌های گروهی است. گاهی اوقات تصمیم گیرنده نسبت به انتخابی که قبلاً انجام شده است، مشکوک یا مردد می‌شود. این تردید را "عدم توافق ادراکی" یا "ناهماهنگی شناختی" می‌نامند.

عدم توافق ادراکی، حاصل تشویشی است که یک شخص در هنگام عدم تجانس یا توافق بین دو مجموعه از دانش یا ادراکات خود تجربه می‌کند. به منظور کاهش عدم توافق ادراکی، تصمیم گیرنده ممکن است به دنبال مستدل نمودن بیشتر تصمیم با اطلاعات جدید برود.

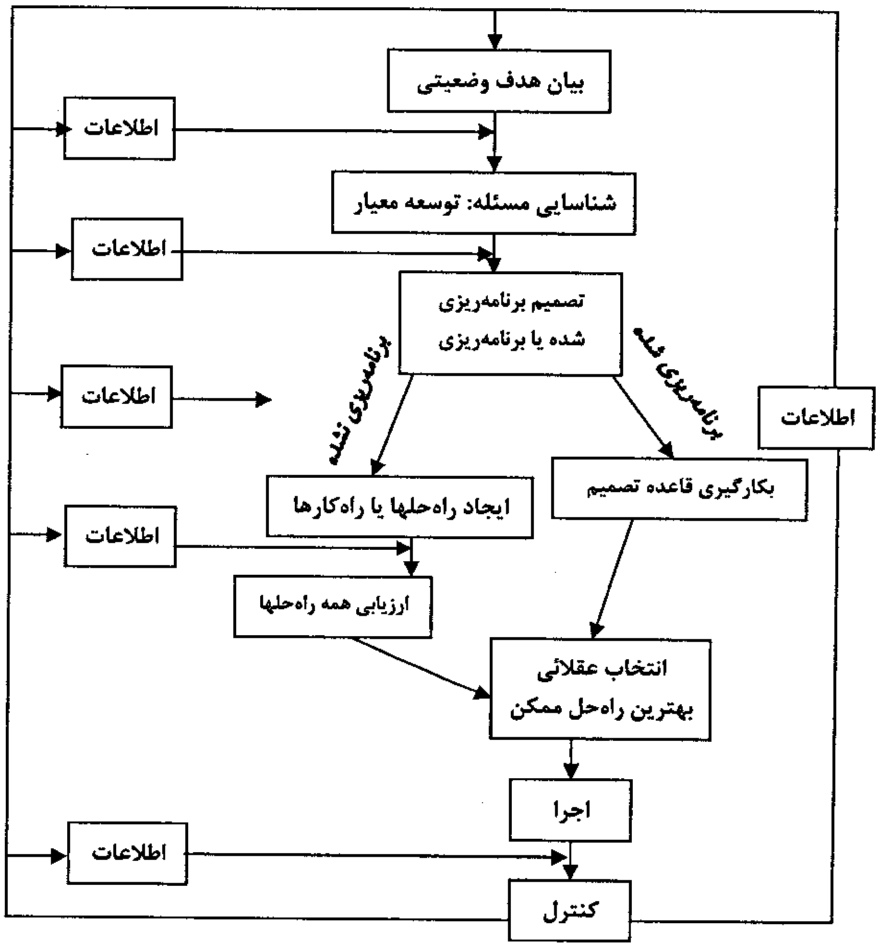
۸) کنترل و ارزیابی: این آخرین مرحله از فرآیند تصمیم‌گیری عقلانی است که در آن نتایج تصمیم سنجیده شده و با اهداف از پیش تعیین شده و مورد انتظار مقایسه می‌گردند. اگر اختلافی بین این دو وجود داشته باشد، تصمیم گیرنده ممکن است فرآیند تصمیم‌گیری را بوسیله تجدید نظر، اصلاح یا تعیین اهداف جدید، از سر بگیرد.

نقاط قوت و ضعف رویکرد عقلانی

این رویکرد چندین نقطه قوت دارد از جمله اینکه تصمیم گیرنده را به بررسی تصمیم به شیوه‌ای منطقی و

متوالی وادار می‌کند و در تحلیل عمیقی که از راهکارها بعمل می‌آورد، به جای انتخاب بر اساس پیش داوری و عواطف شخصی یا فشار اجتماعی، بر پایه اطلاعات دقیق دست به انتخاب می‌زند. لیکن، این دیدگاه نقاط ضعفی نیز دارد از جمله اینکه مدیر در آن همیشه اطلاعات کاملی ندارد، با فشارهای زمانی و مالی مواجه است و ممکن است توانایی محدودی برای پردازش اطلاعات داشته و قادر به پیش بینی آینده بطور دقیق نباشد. همچنین، همه راهکارها نمی‌توانند بصورت کمّی درآیند و این خود باعث دشوار شدن مقایسه‌ها می‌گردد.

شکل زیر فرآیند تصمیم‌گیری عقلانی را بصورت نموداری نشان می‌دهد (مورهد و گریفین، ۱۹۹۹):



شکل ۹ـ۲: فرآیند تصمیم گیری عقلانی

این مدل بنام مدل اکونولوژیک نیز معروف است.

ب: رویکرد رفتاری

بر خلاف رویکرد قبلی این رویکرد بر این باور است که تصمیم گیرندگان با عقلانیت محدود[1] عمل می‌کنند نه عقلانیت کامل. عقلانیت محدود ایده‌ای است که می‌گوید تصمیم گیرندگان نمی‌توانند با تمام اطلاعات در مورد همه جنبه‌ها و راهکارهای مربوط به یک مسئله تعامل داشته و برای فائق آمدن بر مسئله، بعضی از زیر مجموعه‌های این اطلاعات را انتخاب می‌کنند. پس این فرآیند نه جامع است و نه کاملاً عقلانی؛ از اینرو، راه حل‌هایی که ارائه می‌شوند کاملاً ایده ال نیستند. تصمیم گیرندگانی که با عقلانیت محدود عمل کنند، دروندادها را به فرآیند تصمیم‌گیری محدود می‌سازند، توجه شان را روی دو یا سه راهکار مطلوب متمرکز می‌سازند (بویژه اگر فشار زمانی وجود داشته باشد)، این راهکارها را بسیار مفصل پردازش می‌کنند، تصمیماتشان را روی قضاوت،تعصبات شخصی و البته منطق بنا می‌کنند.
سیمای این رویکرد مشتمل بر موارد زیر است:

۱) **استفاده از رویه‌ها و قواعد عملی** که عدم اطمینان را در تصمیم‌گیری بطور مقدماتی کاهش می‌دهد. برای مثال، مشخص شده است که استفاده از مدلهای تدریس، عملکرد دانش آموز را تقویت می‌کند. از اینرو، معلمانی که ارتباط بین این دو متغیّر را می‌دانند، تصمیم می‌گیرند که در کلاس درس، مدلهای تدریس را مورد استفاده قرار دهند.

۲) **بهینه سازی اندک** که اشاره می‌کند به اینکه آگاهانه، کمتر از بهترین نتیجه ممکن پذیرفته شود تا از اثرات منفی ناخواسته یا غیر عمدی روی دیگر جنبه‌های سازمان اجتناب شود.

۳) **رضایت بخشی** به این روش اشاره دارد که راهکارهای موجود را بسنجیم و راه حلی را برگزینیم که حداقل توقعات را برآورده می‌سازد. جستجو برای راهکارها معمولاً یک فرآیند متوالی و بر پایه رویه‌ها و قواعد عملی هدایت شده توسط تجربیات قبلی در زمینه مسائل مشابه است. چنین راه حلی مسکن است همیشه راه حل مطلوبی نباشد زیرا اغلب هنگامی که اولین راهکار قابل قبول شناسایی شود، جستجو پایان می‌پذیرد.

این مدل توسط هربرت سایمون[2] تحت عنوان مدل انسان اداری ارائه شده است.

ج: رویکرد عملی

این رویکرد گام‌های رویکرد عقلانی را با مفروضات و شرایط ارزشمند رویکرد رفتاری ادغام کرده و با واقع

1- Bounded Rationality
2- Herbert Simon

بینی بیشتر، فرآیندی را برای اتخاذ تصمیمات در مؤسسات ایجاد می‌کند. طبق این رویکرد، به جای توجه به همه راهکارها، تصمیم گیرنده باید سعی کند تا فراتر از قواعد و محدودیت‌ها حرکت کند و تا حد ممکن بر اساس وقت، پول و دیگر عوامل عملی که در اختیار دارد، راهکارهای زیادی پیدا کند. در این حالت، رویکرد عقلانی چارچوبی تحلیلی برای اتخاذ تصمیمات فراهم می‌سازد در حالی که رویکرد رفتاری وضعیتی متعادل بوجود می‌آورد.

آن دسته از مدیرانی که به عبور سریع از یک تصمیم به تصمیم دیگرعلاقه مندند، شتابان و از روی انگیزه آنی تصمیم می‌گیرند، دایماً دستورات را در گوش زیردستان زمزمه می‌کنند، و معمولاً در تصمیم گیریشان از اطلاعات زیاد یا یک رویکرد عقلایی استفاده نمی‌کنند.

د: رویکرد شخصی

سه رویکرد پیشین بطور صریح و روشن فرآیندهای درگیر در تصمیم‌گیری را توضیح می‌دهند. امّا آنها تصریح نمی‌کنند که مردم در هنگام عصبانیت، اضطراب، نگرانی یا آشفتگی (در موضوعات سازمانی یا شخصی) چطور تصمیم می‌گیرند.

جنیس و مان[1](۱۹۷۷)، با واقع گرایی بیشتر از تصمیم‌گیری فردی یک "مدل تعارضی"[2] تهیه کردند. این مدل بر پایه تحقیق در روانشناسی اجتماعی و فرآیندهای تصمیم گیری فردی است و با تعارضات شخصی که مردم بخصوص در وضعیت تصمیم گیری‌های دشوار تجربه می‌کنند، ارتباط دارد.

پنج ویژگی اساسی زیر را برای این مدل می‌توان نام برد:

۱) مدل مذکور تنها با تصمیمات مهم زندگی سر و کار دارد (نظیر انتخاب ماهیت و نوع تحصیلات و مؤسسه محل کار، حرفه، ازدواج، تصمیمات سازمانی عمده و غیره که فرد یا مؤسسه را به یک شیوه عمل معیّن متعهد می‌نماید).

۲) این مدل معتقد است که **طفره** و **توجیه** مکانیسم‌هایی هستند که بدان وسیله مردم از اتخاذ تصمیمات دشوار اجتناب می‌ورزند و با استرس ناشی از آن کنار می‌آیند.

۳) این مدل صریحاً تصدیق می‌کند که بعضی از تصمیمات ممکن است اشتباه پیش روند.

۴) این مدل واکنش‌های خود به خودی را بر حسب مقایسه راهکارها با استانداردهای روحی درونی در نظر می‌گیرد. اگر یک شیوه عمل بخصوص اطمینان روحی تصمیم گیرنده را نقض کند، حتی اگر از نظر اقتصادی و اجتماعی سودمند باشد، ممکن نیست که پذیرفته شود.

۵) این مدل بیان می‌کند که تصمیم گیرنده گاهی در مورد شیوه‌های عمل منحصر به فرد دمدمی

1- Janis & Mann
2- Conflict Model

مزاج یا دچار دوگانگی است. دراین وضعیت سپردن تعهد قلبی کامل به یک تصمیم محض برای فرد دشوار است. لیکن، تصمیمات عمده که با کل زندگی فرد مرتبط هستند و باید حتماً یک راه حل برایشان اتخاذ نمود، آنهایی هستند که نیاز چندانی به مصالحه ندارند.

طبق مدل تصمیم‌گیری جنیس ـ مان، هنگامی که یک شخص با مسئله‌ای مواجه می‌شود، وضعیت را از راه جستجوی بازخورد (اغلب منفی) تحلیل می‌کند و از خودش می‌پرسد که اگر تغییری اعمال نکند، آیا خطرات جدی پیش خواهند آمد یا خیر. اگر جواب منفی باشد، شخص فعالیت‌های فعلی خود را ادامه خواهد داد. این وضعیت به عنوان الزام غیر تعارضی شناخته می‌شود که درآن تصمیم گیرنده اگر متوجه شود که انجام این فعالیتها خطرات جدی را به دنبال نخواهد داشت، فعالیت‌های جاری خود را ادامه خواهد داد. از طرف دیگر، اگر جواب مثبت باشد، یعنی شخص متوجه شود که در صورت اعمال نکردن تغییرات خطرات جدی در کار خواهد بود، تغییرات مطلوب را اعمال خواهد کرد. این وضعیت بعنوان تغییر غیر تعارضی شناخته می‌شود که ایجاد تغییراتی را در شرایطی الزامی می‌داند که خودداری از آنها خطرات جدی را در پی داشته باشد.

بعلاوه این مدل مفهوم اجتناب تدافعی را توضیح می‌دهد که بر اساس آن عدم انجام تغییر در فعالیت‌های کنونی و اجتناب از تماس بیشتر توصیه می‌شود؛ چرا که در موقعیت حاضر امیدی به یافتن راه حل بهتر وجود ندارد.

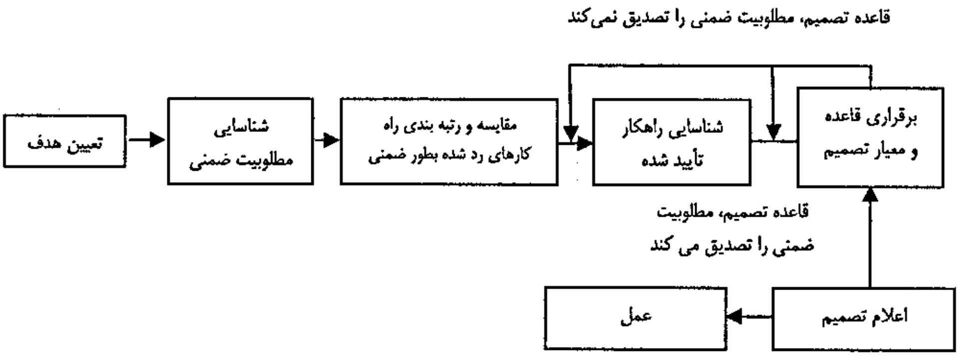
اگر شخص برای اندیشیدن در باره لزوم یا عدم لزوم اعمال تغییر زمان کمی در اختیار داشته باشد، احتیاط بیشتری را بعمل خواهد آورد. در نتیجه ممکن است به فشارهای روانی بسیاری دچار شود. از طرف دیگر، اگر فرد دو یا سه سال زمان برای بررسی راهکارهای متفاوت داشته باشد، با پردازش هوشیارانه اطلاعات، بررسی راهکارهای ممکن، و برآورد هزینه‌ها و مزایای آنها، برنامه‌های اقتضایی یا موقعیتی را برای اتخاذ تصمیم بکار خواهد گرفت.

ح: مدل مطلوبیت ضمنی

این مدل توسط سوولبرگ[1] (۱۹۶۷) بعد از مشاهده فرآیند انتخاب شغل دانشجویان رشته بازرگانی بوجود آمد. او متوجه شد که دانشجویان خیلی زود مطلوبیت‌های ضمنی را برای انتخاب یک شغل شناسایی می‌نمایند. آنها همچنین جستجو برای یافتن راهکارهای اضافی را ادامه می‌دهند و به سرعت بهترین راهکار را که "راهکار تأیید شده" نام دارد، برمی گزینند؛ سپس، سعی می‌کنند آن تصمیمی را برگزینند که – در ارتباط با راهکار تأیید شده ـ بطور واضح از نوعی مطلوبیت ضمنی برخوردار باشد. این کار با هدف برجسته نمودن ویژگی‌های مثبت مطلوبیت ضمنی، از طریق تحریف ادراکی اطلاعات در مورد این دو راهکار و همچنین ارزشگذاری

1- Soelberg

سیستم‌های طراحی شده انجام گرفت. مشاهده شد که مطلوبیت ضمنی فقط از یک یا دو بعد بر "راهکار تأیید شده" برتری داشت. امّا تصمیم گیرندگان قواعد تصمیم خودشان را طوری تشریح نمودند که دارای ماهیتی چند بعدی بودند. این مدل از طریق زدن ماسک علمی بر تصمیم و تصدیق آن برای فرد، فرآیند تصمیم‌گیری را تشریح می‌نماید. این کار فرد را متقاعد می‌سازد که بطور عقلایی عمل می‌کند و یک تصمیم مستدل یا منطقی را اتخاذ می‌نماید. بهلینگ و همکاران[1] او (۱۹۷۶، به نقل از پاندیا، ۲۰۰۱)، این مدل را به صورت زیر توصیف نموده‌اند:



شکل ۹ـ۳: مدل مطلوبیت ضمنی

۹ـ۴ جنبه‌های رفتاری تصمیم‌گیری

برای هر مدیر، فهم جنبه‌های رفتاری تصمیم‌گیری اهمیت شایانی دارد. این جنبه‌ها عبارتند از:

الف: عقلانیت[2]: تصمیم‌گیری یک فرآیند روانی است. مغز انسان توانایی یادگیری، بـه چنـگ آوردن، تفکـر، تحلیل، آمیختن، ارزشیابی و ارتباط حقایق و متغیرهای پیچیده‌ای را دارد که منجر به عقلانیت در تصمیم‌گیری می‌شوند.

ب: تعهد[3]: بعضی مواقع مردم علی رغم شواهد آشکار و متقاعد کننده مبنی بر وجود مسائل بسیار، به تلاش در اجرای یک تصمیم ادامه می‌دهند. این گرایش به پافشاری در یک شیوه عمل غیر اثربخش اشاره دارد؛ – هنگامی که شواهد نشان دهنده عدم موفقیت برنامه، فعالیت یا تصمیم هستند– و به عنوان یک افزایش تعهد شناخته می‌شود دلایل فراوانی برای افزایش تعهد وجود دارد. گاهی اوقات، ضمیر یا نفس تصمیم گیرنده آنقدر

1- Behling & Others
2- Rationality
3- Commitment

با تصمیم درگیر می‌شود که درونیات و ذهنیات او کاملاً بر آن تصمیم اثر می‌گذارد. به نظر می‌رسد که شکست یا فسخ، دلیل فرد برای زنده ماندن را تهدید می‌کند. از اینرو وی علی رغم وجود شواهد قوی مبنی بر غلط بودن رویه، به جلو بردن تصمیم ادامه می‌دهد. منافع یا مزایای بعضی از تصمیمات تنها در پایان کار معلوم می‌شوند به همین دلیل، تصمیم گیرنده باید تا آخر روی تصمیم پایدار بماند. گاهی اوقات، هنجارها و انسجام گروهی و ساختار و فشار اجتماعی بسیار قوی است و حمایتی جدی را از تصمیم به عمل می‌آورند بطوری که لغو تصمیم تقریباً غیر ممکن می‌شود. جبر سازمانی نیز ممکن است منجر به ادامه اجرای تصمیم گردد.

ج: اخلاقیات[1]: اخلاقیات، باورهای یک فرد در مورد رفتار خوب و بد یا رفتار درست و غلط را شامل می‌شوند. رفتار اخلاقی آن است که با هنجارهای اجتماعی مورد قبول عام، مطابقت داشته باشد. بعضی از تصمیمات مدیریتی مانند گزینش یا رد یک معلم، برخورد با دانش آموزان و والدین، برخورد با تخلفات مرتبط با امتحانات و نمرات دانش آموزان، واگذاری وظایف به معلمان و نگهداری حساب‌های مالی بطور صحیح، با مشکلات اخلاقی مواجه می‌شوند. بنابراین، اکثر مسائل پیچیده اخلاقی حول و حوش اهداف و ترجیحات شخصی مستقیم یا غیر مستقیم یک مدیر مطرح می‌شوند. از اینرو، در هنگام اتخاذ یک تصمیم، باید توجه لازم را به ملاحظات اخلاقی، مبذول کرد.

۹ـ۵ عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری

تصمیم‌گیری یک فرآیند پویا و پیچیده است که تحت تأثیر عوامل داخلی و خارجی یک سازمان قرار می‌گیرد. بعضی از این عوامل در زیر آمده اند:

الف: خط مشی‌های سازمانی[2]: مدیریت ارشد، خط مشی‌های اساسی سازمان را برای هدایت فعالیت‌های اعضا تنظیم می‌نماید. معمولاً، تصمیمات باید در چهار چوب خط مشی‌های سازمانی اتخاذ شوند.

ب: خط مشی‌های دولت: دولت بسیاری از خط مشی‌ها نظیر خط مشی‌های پذیرش، برنامه‌های درسی، استخدام معلمان و غیره را وضع می‌کند. یک سازمان یا مؤسسه باید تصمیمات را در چارچوب این خط مشی‌ها اتخاذ نماید.

پ: ارزش‌های مدیریتی[3]: این ارزش‌ها به باورها، تعصبات، پیش داوری‌ها و عقاید مدیران اشاره دارند. ارزش‌های مدیریتی اهداف آموزشگاهی و اولویت‌ها، قضاوت مدیران و انتخاب راهکارها و همچنین نتایج مطلوب یک تصمیم را هدایت می‌کنند.

1- Ethics
2- Organizational Policies
3- Managerial Values

ت: دسترسی به زمان: زمان در اختیار تصمیم گیرنده برای اتخاذ یک تصمیم نقش مهمی بر کیفیت آن دارد. فقدان زمان، ممکن است یک مدیر را وادار به اتخاذ تصمیمی بدون اطلاعات و تحلیل کافی کند.

ث: گرایش به خطر پذیری[1]: شخصیت و تجربیات قبلی یک مدیر بر گرایش و میل باطنی او برای ریسک پذیری در هنگام اتخاذ تصمیم تأثیر می‌گذارند.

ح: دیگر عوامل: عوامل بسیار دیگری نظیر کیفیت کارکنان، خواسته‌های والدین و دانش آموزان، دسترسی به فضا و بودجه، تمرین‌های آموزشی و غیره بر فرآیند تصمیم‌گیری مؤثرند.

۹ـ۶ تصمیم‌گیری گروهی

یک مؤسسه یا سازمان دارای گروه‌های متعددی نظیر گروه‌های رسمی و غیر رسمی، دایمی و موقتی است. تصمیمات اتخاذ شده توسط این گروه‌ها اثربخشی مؤسسه و افراد آنرا تحت تأثیر قرار می‌دهند. اثربخشی گروه‌ها در اتخاذ تصمیم بستگی به ماهیت افراد، نوع گروه، جو مؤسسه و دیگر عوامل مرتبط دارد. گروه‌های منسجم اغلب در برآورده نمودن اهدافشان بسیار موفق هستند.

طبق نظر جنیس، تفکر گروهی جلوه‌ای از تفکر است که افراد در هنگام عضویت در گروههای بسیار منسجم به آن مشغول می‌شوند. کوشش اعضاء برای یکدلی یا اتفاق آراء، انگیزش آنان را برای ارزیابی واقع گرای شیوه عمل منحصر به فرد بالاتر می‌برد. حین بکارگیری این نوع تفکر، گاهی گروه ناآگاهانه –بجای اتخاذ بهترین تصمیم– انتخاب تصمیمی را هدف قرار می‌دهد که مورد توافق همگان باشد. در چنین شرایطی ایراد گرفتن یا اعتراض کردن از تصمیم مناسب نیست و معمول ترین گرایش، وفاداری به گروه است حتی اگر تصمیم اشتباه باشد.

در تصمیم‌گیری گروهی، شناخت انواع گروه‌ها، نحوه عملکرد آنها و مزایا و معایب این نوع تصمیم‌گیری برای مدیران اهمیت بسیار زیادی دارد (فخیمی، ۱۳۷۹).

بعضی از اثرات مضر تفکر گروهی عبارتند از:

۱) گروهها اغلب جستجوی راه حل‌های ممکن برای مسائل را به یک یا دو راهکار محدود می‌کنند و از تحلیل جامع همه راهکارهای ممکن اجتناب می‌ورزند.

۲) فکر گروهی اغلب خوش بینی فزاینده‌ای را ایجاد می‌کند و ریسک پذیری افراطی را تشویق می‌نماید.

۳) گروهها اغلب تلاش اندکی برای گرفتن مشاوره و نصیحت متخصصان بعمل می‌آورند.

1- Propensity for Risk

۴) تفکر گروهی ممکن است اعضاء را به سمت نادیده گرفتن پیامدهای اخلاقی و روحی تصمیماتشان سوق دهد.

۵) اعضاء به حقایقی رغبت نشان می‌دهند که راهکار ترجیحی آنان را حمایت کند و سایر حقایق را نادیده می‌گیرند.

۶) تفکر گروهی اعضاء را به سمت بی توجهی به شکیّات و مباحث مخالف سوق می‌دهد.

۷) تفکر گروهی منجر به ایجاد یک پندار غلط در مورد یکدلی یا اتفاق آراء افراد می‌شود تحت این تصور نادرست که سکوت به معنی رضایت است.

۸) تفکر گروهی عضوی را که با تصمیم یا رفتارهای کلیشه‌ای و آرمانی گروه مخالفت کند تحت فشار مستقیم قرار می‌دهد.

مزایای تصمیم‌گیری گروهی

علی رغم محدودیت‌های مذکور، فکر گروهی مزایایی نیز دارد:

۱) گروه دیدگاه وسیعتری دارد و می‌تواند راه حل‌های بیشتری را ارائه کند.

۲) گروه می‌تواند حقایق، دانش و اطلاعات بیشتری را جمع آوری نماید.

۳) گروه می‌تواند پذیرش و اجرای یک تصمیم را ارتقاء دهد.

۴) گروه تصمیم‌گیری مشارکتی، ارتباط و هماهنگی را افزایش می‌دهد.

جنیس (۱۹۸۲) پیشنهادات بسیاری را برای بهبود تصمیم‌گیری گروهی ارائه کرده است. این پیشنهادات به قرار زیراند:

الف: رفتار پیشنهادی برای رهبر:

۱) نقش ارزیاب انتقادی را به همه واگذار کنید.

۲) ترجیحات خود را بیان نکنید، عادل و بی طرف باشید.

۳) به حداقل یک عضو از گروه نقش مدافع منفی گرا واگذار کنید.

۴) برای افزایش انگیزه گروه از کارشناسان بیرونی استفاده نمایید.

۵) به عقاید مخالف اجازه ابراز بدهید.

ب: پیشنهاداتی برای مؤسسات:

۱) چندین گروه مستقل را برای مطالعه مسئله‌ای واحد تشکیل دهید.

۲) مدیران و رهبران گروه را با تکنیک‌های رایج تفکر گروهی آموزش دهید.

ج: پیشنهاداتی برای افراد:

۱) یک متفکر منتقد باشید.
۲) تأملات گروه را با یک متخصص مورد اعتماد بیرونی به بحث بگذارید و سپس بـه گـروه گـزارش دهید.

د: پیشنهاداتی برای فرآیند:

۱) بطور متناوب، گروه را به زیر گروه‌هایی تقسیم کنید تا در مورد مسائل بحث کنند.
۲) زمانی را برای مطالعه عوامل بیرونی در نظر بگیرید.
۳) قبل از ایجاد یک تعهد گروهی، جلسات دوباره ای را برای تفکر مجدّد در مورد مسائل برگزار کنید.

بر پایه تحقیقات روی رفتار تصمیم‌گیری مدیران، وروم و یتون[1] (۱۹۷۳) فرض کردند که:
۱) هنگامی که کیفیت تصمیم مهم است، مدیران تمایل دارند بیشتر مشارکتی تصمیم بگیرند.
۲) هنگامی که قبول تصمیم بوسیله زیردستان برای اجرای اثربخش آن حیاتی است، مـدیران تمایـل دارند بیشتر مشارکتی تصمیم بگیرند.
۳) مدیران هنگامی که می‌خواهند زیردستانشان را به تمرکـز روی اهـداف سـازمانی ـ بجـای اهـداف شخصی ـ وادار نمایند و همچنین وقتی می‌بینند تعارض در میان زیردستان حداقل است، بیشتر به روشهای تصمیم گیری مشارکتی تمایل نشان می‌دهند.
۴) مدیران هنگامی که همه اطلاعات ضروری برای اتخاذ یک تصمیم با کیفیـت را در اختیـار دارنـد، تمایل کمتری به روشهای مشارکتی نشان می‌دهند.
۵) هنگامی که مسئله ساختار مشخصی دارد یا راه حـل مشخـصی از وضـعیت‌هـای مـشابه قبلـی در دسترس است، مدیران تمایل کمتری به مشارکت دارند.
۶) در موقعیتی که که زمان محدود است و اقـدام فـوری ضـرورت دارد، مـدیران تمایـل کمتـری بـه مشارکت دارند.

۹ـ۷ حل مسئله[2]

قبل از بحث در مورد روش‌های مختلف حل مسئله، فهم معنی اصطلاح "مسئله" ضروری است، یک مـسئله، هر گونه موضوع یا سئوالی است که مشتمل بر ابهام، شک یا دشواری باشد. مسئله می‌تواند به معنـی سـئوالی

1- Vroom & Yetton
2- Problem - Solving

باشد که برای بحث یا حل کردن مطرح شده (دسوزا[1]، ۱۹۸۹).

مسائل یا مشکلات اغلب بعنوان انحرافاتی از استانداردها قابل تعریف اند. کارهایی که نیاز به اصلاح دارند، مسئله ساز می‌شوند. بعبارت دیگر، مسئله ها ممکن است یک معنی یا دلالت منفی داشته باشند. امّا، برای فرد خوش بین، یک مسئله فرصتی برای بهبود وضعیت‌ها، حذف نقایص و تغییر در جهت بهتر شدن است. بنابراین، مسئله یک معنای ضمنی مثبت نیز دارد.

حل مسئله، یک اصطلاح کلی است که برای فرآیند تحلیل موقعیت‌ها و دستیابی به راه حل‌ها و همچنین اجرا و ارزشیابی آنها، مورد استفاده قرار می‌گیرد. تصمیم‌گیری بخشی از فرآیند حل مسئله است.

تکنیک‌های حل مسئله

بعضی از تکنیک‌ها یا روش‌هایی که حل مسئله را تسهیل می‌کنند به قرار زیراند:

الف: سیال سازی ذهن[2]

این روش در دهه ۱۹۵۰ معمول شد و اساساً برای ایجاد ایده‌هایی در طول فراگرد تصمیم‌گیری استفاده می‌شود. هدف این روش حل مسائلی است که برای مؤسسه جدیداند و پیامدهای عمده‌ای در پی دارند. سیال سازی ذهن تکنیکی است که در آن گروه به ویژه برای ارائه ایده‌ها و راهکارها، گرد هم می‌آیند. ایده‌ها با توضیح مختصر اعضاء ارائه و روشن می‌شوند. هر ایده روی یک نمودار در جلوی همه اعضاء ثبت می‌شود. امّا در این مرحله هیچ ایده‌ای ارزشیابی نمی‌شود حتی اگر برای انجام، مخاطره آمیز یا غیر ممکن بنظر برسد. در جلسه بعد، راهکارها ارزیابی می‌شوند.

هدف سیال سازی ذهن، بوجود آوردن ایده‌ها و راه حل‌های کاملاً جدید بوسیله تحریک خلاقیت اعضای گروه و تشویق آنها به استفاده از مشارکت دیگران است.

اصول سیال سازی ذهن عبارتند از:

۱) در طول مرحله ایجاد یا تولید عقاید، ارزشیابی را به تعویق بیاندازید بویژه ارزشیابی منفی یا انتقادی را.

۲) کمیّت، کیفیت را بوجود می‌آورد. اگر ایده‌های بیشتری ایجاد شود، احتمال دستیابی به ایده‌های جدیدتر و درخشان تر افزایش می‌یابد.

۳) ایده‌ها هر چه انتزاعی تر باشند، بهترند. یک ایده انتزاعی در اینجا آن است که کاملاً عملی به نظر نمی‌رسد. ولی، وظیفه مهم آن تخریب الگوهای مرسوم تفکر است. بعضی مواقع ایده‌های غیر

1- D'Souza

2 - Brain-Storming

عملی، سبب ایجاد ایده‌های بدیع و سودمند می‌شوند.

۴) گوشه چشمی به ایده‌های تأیید شده قبلی داشته باشید. دلیلی برای احساس شرمندگی بخاطر ارائه ایده‌ها بر مبنای ایده‌های دیگران یا ایده‌های پیشین خود شما وجود ندارد.

ب: تکنیک دلفی[1]

این تکنیک در اصل بوسیله شرکت راند[2] بعنوان یک روش سیستماتیک جمع آوری قضاوت‌های کارشناسان برای استفاده در پیش بینی‌های در حال توسعه، ارائه شد. این تکنیک برای گروه‌هایی طراحی شده است که ملاقات‌های چهره به چهره ندارند. مدیری که درونـدادهای یک گروه را می‌خواهد، پرسشنامه‌ای طراحی می‌کند که ماهیتی نسبتاً ساده داشته و محتوی سئوالات مستقیمی است که با مشکلات، روندها، تقاضاها، عقاید و غیره مرتبط هستند. مدیر از طریق چنین پرسشنامه‌ای، داده‌ها را جمع آوری می‌کند، پاسخ‌ها را خلاصه می‌کند و با پرسشنامه‌ای دیگر مجدداً به کارشناسان گزارش می‌دهد. این چرخه ممکن است برای ایجاد اطلاعات ضروری، تا جایی که لازم باشد، تکرار شود.

این تکنیک هنگامی مفید است که کارشناسان یا متخصصان از لحاظ فیزیکی پراکنده اند، دوست ندارند شناخته شوند و یا شرکت کنندگان دلیل اختلاف نظر شدید، در برقراری ارتباط با یکدیگر مشکل دارند. این تکنیک از مسائل منفی که ممکن است در تصمیم‌گیری چهره به چهره پیش بیایند، به دور است؛ امّا در عین حال نتایج مثبت تعامل مستقیم بین اعضای گروه را از دست می‌دهد.

ج: تکنیک گروه اسمی[3]

این تکنیک وسیله‌ای برای بهبود تصمیم‌گیری گروهی است. در حالی که سیال سازی ذهن در اصل برای ایجاد ایده‌ها و راهکارها بکار می‌رود، این تکنیک ممکن است در دیگر مراحل یا فازهای تصمیم‌گیری مانند شناسایی مسئله و انتخاب معیار مناسب برای ارزشیابی راهکارها، استفاده شود. در اینجا، مسئله به گروه ارجاع داده می‌شود و هر فرد فهرستی از ایده‌هایش را می‌نویسد امّا به اعضای گروه اجازه بحث داده نمی‌شود. بعد از یک دوره پنج تا ده دقیقه‌ای برای ایجاد ایده‌ها، اعضاء به نوبت ایده‌هایشان را به گروه گزارش می‌دهند. ایده‌ها روی یک نمودار نمایش داده می‌شوند و اعضاء تشویق می‌شوند تا با الهام از ایده‌های دیگران، ایده‌هایی بدهند و به لیست اضافه نمایند. بعد از ارائه همه ایده‌ها، اعضاء روی آنها بحث می‌کنند و به ساخت ایده‌های دیگر بر پایه آنها ادامه می‌دهند. این کار را می‌توان از طریق پست، تلفن یا ایمیل نیز انجام داد اما، اگر در یک جلسه چهره به چهره به آن بپردازیم، اعضاء می‌توانند احساس گروهی داشته باشند و از روابط بین فردی با دیگر

1- Delphi Technique
2- Rand Corporation
3- The Nominal Group Technique

اعضاء استفاده کنند و در نتیجه در توسعه فهرست‌هایشان به حداکثر اثربخشی برسند.

بعد از بحث، اعضاء بطور خصوصی ایده‌ها را رتبه‌بندی می‌کنند، ترجیحاتشان را بیان می‌کنند یا به ایده‌ها رأی می‌دهند. از اینرو، گروه ممکن است نتایج و ایده‌ها را مورد بحث قرار دهد. این تکنیک به غلبه بر اثرات منفی قدرت و تفاوت‌های مقامی یا جایگاهی در میان اعضای گروه کمک می‌کند و می‌تواند برای اکتشاف مسائل، ایجاد راهکارها یا ارزشیابی آنها مورد استفاده قرار گیرد. امّا در مقابل ماهیتی ساختاریافته دارد که خلاقیت را محدود می‌نماید.

صرفنظر از نوع تکنیک بکارگرفته شده در حل مسئله، توجه به سئوالات زیر می‌تواند سودمند باشد:

۱) جهت بهبود دروندادها یا فرآیندها چه چیزی را می‌توانیم به آنها اضافه نماییم؟
۲) چه چیزی را می‌توانیم از دروندادها یا فرآیندها حذف نماییم تا از تخریب آنها جلوگیری شود؟
۳) چگونه می‌توانیم دروندادها، فرآیندها و بروندادها را دگرگون نماییم؟
۴) آیا می‌توانیم ترکیبات یا اجزای گوناگون سیستم را مجدداً مرتب کنیم؟
۵) آیا امکان استفاده جدید از منابع وجود دارد؟
۶) آیا هر گونه روش آموزش یا ارزشیابی جدید وجود دارد؟
۷) آیا راهکاری برای حصول اهداف سیستم وجود دارد؟

فصل دهم

مدیریت تغییر

سازمان‌هایی که با افرادی همچون دانش‌آموزان سر و کار دارند، هرگز بطور کامل ایستا نیستند از آن جهت که به منزله سیستم‌های اجتماعی بازی هستند که دائماً با محیط‌های گوناگون در تعامل اند. محیط‌های بیرونی دائماً در حال تغییرند و تأثیر آنها بر سازمان‌های آموزشی، باعث پویایی این سازمان‌ها می‌شود. تغییر، یک حقیقت غیر قابل اجتناب زندگی در یک فرهنگ مترقی است. امّا سرعت آن از یک سازمان به سازمان دیگر متفاوت خواهد بود. بعضی از تغییرات، خارج از کنترل سازمان هستند در حالی که بعضی دیگر از تغییرات می‌توانند آگاهانه ایجاد و هدایت گردند. در این فصل، راجع به تغییرات طرح ریزی شده یا برنامه‌ای و اهداف و روش‌های آنها صحبت خواهیم کرد.

۱۰ـ۱ اصطلاحات

در آغاز ضرورت دارد که سه اصطلاح عمده و اساسی یعنی ابتکار[۱]، تغییر[۲] و نوآوری[۳] را از یکدیگر متمایز نماییم:

۱) ابتکار: ابتکار یا اختراع به فرآیند توسعه روش‌ها، تکنیک‌ها، رویه‌ها یا تکنولوژی‌های جدید برای یک سازمان اشاره می‌کند.

۲) تغییر: تغییر، فرآیند دگرگونی یا تعویض رفتار، اهداف، ساختارها، رویه‌ها یا تولیدات بعضی از واحدها در درون یک سازمان است. گاهی اوقات تغییر به فرآیند اجرای یک نوآوری در سازمان اشاره می‌کند. سه نوع تغییر سازمانی وجود دارد که عبارتند از:

1- Invention
2- Change
3- Innovation

الف) تغییر طرح ریزی شده یا برنامه‌ای[1]: این تغییر تلاشی آگاهانه و عمدی برای اداره وقایع است بطوری که نتیجه یا بازده، مجدداً، از طریق طراحی، به بعضی از فرجام‌های از پیش تعیین شده منتهی شود. تغییر طرحریزی شده بعنوان تلاشی طولانی مدت برای تقویت قابلیت‌های حل مسئله یک سازمان و توانایی آن در پیروی از تغییرات محیط بیرونی با کمک عوامل تغییر نیز تعریف شده است.

ب) تغییر خود به خود[2]: این نوع تغییر، تحولی است که در یک چارچوب کوتاه مدت در نتیجه شرایط طبیعی و رخدادهای تصادفی پدیدار می‌شود (راجرز و اسونینگ[3]، به نقل از پاندیا، ۲۰۰۱). کوشش عمدی برای اعمال این نوع تغییر وجود ندارد و آنها تنها به دلیل فشارهای مداوم داخل و خارج یک سازمان و در نتیجه واکنشهای انطباقی نسبت به وقایع متلاطم، اتفاق می‌افتند. تغییر خود به خودی را "تغییر خود انگیخته" نیز می‌نامند.

ج) تغییر تکاملی: این تغییر، به پیامد بلند مدت و تجمعی تحولات عمده و جزئی در یک سازمان اشاره می‌کند. این نوع تغییر، اغلب با این ایده همراه می‌شود که سازمان‌ها به واسطه زمان، مردم، شرایط و وقایع، رشد و توسعه می‌یابند.

تلاش‌های آگاهانه برای تغییر برنامه درسی یک مدرسه یا دانشگاه، مثالی از تغییر طرحریزی شده یا برنامه‌ای است. اگر مدیر یک مدرسه بطور ناگهانی بمیرد و معلمی را بعنوان مدیر بعدی منصوب کنند، نوع تغییر، ماهیتی خود به خودی دارد. افزایش مدارس و دانشگاه‌های خصوصی و نیمه خصوصی در ایران، مثالی از تغییر تکاملی است.

۳) نوآوری: نوآوری به تغییر عمدی، بدیع و ویژه‌ای اشاره می‌کند که تصور می‌شود در دستیابی به اهداف سیستم مؤثرتر باشد (مایلز[4]، ۱۹۶۴).

نوآوریها سه نوعند:

الف) نوآوری اساسی یا رادیکالی[5]: این نوآوری پیشرفت بزرگی است که کل سازمان را تغییر می‌دهد.

ب) نوآوری سیستم‌ها[6]: این نوآوری بر پذیرش تحولات جدید از طریق آماده سازی و هماهنگ کردن بخش‌های سیستم در اجرای شیوه‌های جدید تأکید می‌کند.

1- Planned Change
2- Spontaneous
3- Rogers & Svenning
4- Miles
5- Radical Innovation
6- Systems Innovation

ج) نوآوری افزایشی یا نموّی[1]**:** این نوآوری، بر بهبود شیوه‌های فنی و کاربرد نوآوری‌های مرتبط با آن در سیستم‌ها تأکید دارد.

به نظر نگارنده ابتکار، فرآیند توسعه یک نوآوری است که هدف آن حل یک مسئله یا بهبود عملکرد یک سیستم آموزشی است در صورتی که تغییر، فرآیند اجرای یک نوآوری آموزشی است.

۱۰-۲ ویژگی‌های تغییر طرحریزی شده

فرآیند تغییر طرح ریزی شده مستلزم یک عامل تغییر، یک سیستم مراجع و تلاش‌های مشارکتی برای به کارگیری دانش مناسب برای مسائل مراجعان یا مشتریان می‌باشد. این فرآیند با مسائلی همچون شناسایی ارزش‌ها و اهداف، تعارضات و همکاری‌ها، رهبری و کنترل، مقاومت در مقابل تغییر، سازگاری با تغییر، کاربرد منابع، و ارتباط و بهبود مدیریت مرتبط است. همچنین این فرآیند بر اجرا از طریق مشاوره، تعلیم، مشارکت، طرح‌های بهبود مدیریت و مانند آن تأکید می‌کند. تغییر یک سازمان به معنی متفاوت ساختن بعضی از روش‌ها برای حصول بهتر اهداف است. یک سازمان تلاش می‌کند تا با محیط بیرونی و ساختار اجتماعی در حال تغییر موازنه و تعادلی مناسب پیدا کند. تغییر به سازگاری‌ها و انطباق‌های جدید در میان افراد نیاز دارد. مدیران موفق آموزشگاه‌ها، منتظر آینده نمی شوند. آنها بوسیله مدیریت تغییر، آینده را می‌سازند. در این حالت باید به دلایل مخالف تغییر نیز توجه نمود. اعمال نکردن تغییرات و حفظ **وضع موجود**[2] در بردارنده مزایایی همچون قابلیت پیش بینی، ثبات، و کارآیی است. از سوی دیگر، تغییرات سریع انعطاف پذیری، تشویش، عدم اطمینان، بی ثباتی و عدم قابلیت پیش بینی را به دنبال دارند.

ثبات برای بعضی از سازمان‌ها آنقدر مهم است که نگهداری وضع موجود را ضروری می‌دانند. ازسوی دیگر، بعضی از سازمان‌ها تغییر را برای تداوم رقابت، حفظ پرستیژ اجتماعی و تداوم تطابق خود با محیط پویای بیرون، لازم می‌شمارند. سازمان‌های آموزشی در مقابل تغییر وضعیت دشوار و با توجه به ماهیت و میزان نوآوری مورد نیاز ثبات را انتخاب می‌کنند. اگر تغییر، ماهیتی تکاملی داشته باشد، سنت‌ها و انتظارات را نقض می‌کند و عواطف هیجانی (اشتیاق یا خشم) را تحریک می‌نماید. از طرفی به کسب نتایج مهیج ختم نخواهد شد. در چنین وضعیتی، ثبات یک سازمان، خیلی تحت تأثیر تغییر قرار نمی‌گیرد. از طرف دیگر، اگر تغییر ماهیتی رادیکالی یا تکاملی داشته باشد، سبب بروز نقائص، طرد، مقاومت و تعارضات جدی می‌شود. امّا تغییر طرح ریزی شده «با قبول یا رد وضع موجود شروع نمی شود بلکه ارائه یک مدل عقلایی هنجاری از اینکه آن مدل چه باید باشد (یعنی دستورالعمل اقدام یا برنامه کار) آغازگر آن خواهد بود» (بلیک و ماوتن، ۱۹۷۰، به نقل از پاندیا).

4- Incremental Innovation
2- Status quo

همچنین لازم است که بین تغییرات فعّال و واکنشی تمایز قائل شویم. تغییر فعال بوسیله سازمان وارد می‌شود زیرا آن تغییر، مطلوب شناخته شده و به مؤسسه تحمیل نمی‌گردد. نقطه مقابل این، تغییر واکنشی است که در یک سازمان یا مؤسسه به دلیل فشار نیروهای بیرونی اعمال می‌گردد.

اهداف تغییر طرح ریزی شده

تغییر سازمانی هم اهداف صریح و روشن و هم اهداف ضمنی دارد. طبق نظر ادگر ویلیامز[1]، اهداف تغییر سازمانی به صورت زیر هستند:

۱) بهبود روش‌های ارضاء خواسته‌های اقتصادی فرد؛

۲) افزایش سودبخشی؛

۳) ارتقاء کار انسانی برای انسان‌ها؛

۴) مشارکت در رضایت فرد و سلامتی اجتماعی.

در اصل این اهداف با مراجعه به سازمان‌های بازرگانی شناسایی شده‌اند. هنگامی که این اهداف برای سازمان‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شوند، دو هدف اول بدین صورت در می‌آیند:

۱) بهبود روش‌ها برای ارضاء نیازهای آموزشی دانش آموزان؛

۲) بهبود نتایج آموزشگاهی و عملکرد تحصیلی.

گرینر و بارنز[2]، اهداف تغییر طرح ریزی شده را -که معمولاً شفاف و صریح اند_ به صورت زیر بیان می‌کنند:

۱) عملکرد بالاتر؛

۲) پذیرش روش‌ها و تکنیک‌های جدید؛

۳) نوآوری زیاد؛

۴) ارتقاء انگیزش؛

۵) کاهش تعارضات و افزایش همکاری؛

۶) کاهش تغییر و تبدیل کارکنان و دانش آموزان.

تحلیل دقیق این اهداف نشان می‌دهد که مؤسسات آموزشی، تغییر طرح ریزی شده را با دو هدف گسترده، اعمال می‌کنند:

۱) از آنجایی که یک مؤسسه قادر به کنترل کامل محیط اطراف نیست، تغییرات سازمانی داخلی خود را اغلب با هدف انطباق اثربخش تر و سازگاری بیشتر با چالش‌های جدیدی همچون سیاست‌های

1- Edger Williams
2- Greiner & Barnes

جدید دولت، تقاضاهای اجتماعی، تغییرات تکنولوژیکی، اجبارها و واقعیت‌های اقتصادی، ایدئولوژی‌های سیاسی و رقابت اعمال می‌نماید.

۲) مؤسسات آموزشی با تکیه بر انسان‌ها عمل می‌کنند نه ماشین‌ها. بنابراین به منظور افزایش سطح انطباق و سازگاری یک مؤسسه، ضروری است که معلمان در ارتباط با شغل و همکارانشان، به طور متفاوت رفتار کنند. از اینرو، هر تغییر سازمانی، اعمال تغییرات رفتاری در معلمان را هدف قرار می‌دهد.

۱۰ـ۳ کانون تغییر

هنگامی که کانون تغییر را تعیین می‌کنیم، ابعاد یک سازمان باید همراه با تغییرات مطرح شده بررسی شوند. این ابعاد عبارتند از:

۱) وظایف، ساختارها، سیستم‌ها و تکنولوژی سازمانی؛

۲) افراد؛

۳) جوّ کلی و سبک مناسبات فردی.

هر یک از ابعاد سه گانه تغییر سازمانی، گرایش دارند که تکنیک‌های مؤثر متفاوتی را انتخاب، اهداف متفاوتی را مورد تأکید قرار داده و مفروضات متفاوتی را درباره عوامل مؤثر در تعیین اتفاقات داخل مؤسسه مطرح سازند. امّا تغییر ات طرح ریزی شده اثربخش سازمانی معمولاً بطور همزمان به بیش از یک بعد و تعداد زیادی تکنیک مؤثر می‌پردازند. با این وجود، هنگامی که ابعاد چندگانه‌ای مورد توجه قرار می‌گیرند، حصول اطمینان از قطعی بودن تغییرات و شناخت اثرات نامحسوس یا منفی آنها نسبتاً دشوار خواهد بود.

۱) تغییر وظایف، ساختارها، سیستم‌ها و تکنولوژی سازمانی

این فعالیت‌ها اعمال تغییر در ساختار سازمان یا سیستم و کارکردهای آنرا شامل می‌شود. همچنین به ابعاد کالبدی همچون اندازه سازمان برحسب ثبت نام‌های دانش آموز، درجه تمرکز، پیچیدگی، ابعاد عملیاتی همچون ساختار اختیار، ترتیب امور و تعریف فعالیت‌های کاری و ماهیت سیستم‌های کنترل نیز می‌پردازد. بعنوان نمونه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: اصلاح اهداف با توجه به تأکید بر آموزش انفرادی و عدم تمرکز بر روش آموزش سنتی سخنرانی، ارائه مطالب با کمک کامپیوتر، تمرکززدایی، گروه بندی، تعیین جریان کار، کانال‌های ارتباطی، تعاریف شغلی، ترتیبات محیطی، ارائه یا حذف پست‌های سرپرستی یا معاونت، سیستم‌های ارزیابی عملکرد مربوط به تداوم مشاغل، روش‌های ارزشیابی، سیستم‌های گروه‌بندی دانش آموز و سیستم‌های نوبتی.

۲) تغییر افراد

یک روش مشهود اعمال تغییر در سازمان، تغییر دادن ارزش‌ها، مهارت‌ها، وفاداری‌ها، نگرش‌ها و انگیزش‌های افراد در جهت تغییر نهایی رفتار آنان است. اما در اینجا افراد بعنوان محصول نهایی فرآیند تغییر، در مرکز توجه قرار نمی‌گیرند. در عوض، چنین روش‌هایی باید به عنوان رویه‌های متمرکز بر فرد در نظر گرفته شوند که باعث تقویت اثربخشی سازمان و کارکرد آن شده است.

اگر نیازها و اهداف اعضاء و سازمان با هم پیوند زده شوند، هم اعضاء و هم سازمان بطور همزمان از چنین تغییراتی بهره مند می‌گردند. این امر می‌تواند از طریق گزینش افراد مناسب (بدون اهمیت دادن به معیارهایی مانند زبان مادری، مذهب، وابستگی‌های سیاسی یا جایگاه اجتماعی درگزینش)، خاتمه بخشیدن به کار معلمان نامناسب، آموزش تجربی، اجتماعی سازی غیر رسمی در ارتباط با هنجارهای موجود سازمان و تمرکز روی معلم جدید، تحقق یابد.

۳) تغییر جوّ سازمانی و سبک مناسبات فردی

اصطلاح جوّ سازمانی به خصوصیات روزمره نوعی یا نهادی یک محیط کاری ویژه، آن گونه که بوسیله کارکنان مشاهده و احساس می‌شود، اشاره دارد. هدف اجرای بسیاری از طرح‌های تغییر سازمانی، تغییر جوّ کلی یا سبک مناسبات فردی است که یک مؤسسه را توصیف می‌کنند. این امر بدین دلیل است که جوّ بر روی عملکرد، رضایت شغلی و روحیه معلمان، نتایج مدرسه و اثربخشی سازمانی اثراتی انکارناپذیر می‌گذارد. اغلب این انتظار وجود دارد که اصلاح یا تغییر افراد و ساختارهای تشکیل دهنده یک سازمان، سرانجام جوّ آنرا تحت تأثیر قرار دهد. امّا، چنین اثری در طول یک دوره زمانی طولانی — و نه بلافاصله — رخ خواهد داد. جوّ سازمانی و سبک مناسبات فردی می‌توانند از طریق موارد زیر تغییر یابند: تشکیل تیم (شناسایی هنجارهای گروهی، بهبود روابط بین فردی از طریق آموزش حساسیت و تحلیل مراوده‌ای، یادگیری برای رهبری اثربخش، یادگیری برای ابراز احساسات منفی بدون ایجاد خصومت، یادگیری مدارا و همدردی کردن، یادگیری از طریق تعارضات درون گروه و غیره)، مدیریت استرس، مدیریت تعارض و خودآگاهی.

بعضی از این تحولات، تغییراتی فردی هستند که اساساً توسط نیازها و ارزش‌های شخصیت تعیین می‌شوند، در حالی که بعضی دیگر تغییراتی سازمانی هستند که بوسیله ویژگی‌های رسمی و ساختدهی شده یک سیستم مشخص می‌گردند. تغییر همزمان متغیرهای فردی و سازمانی از اهمیت بسزایی برخوردار است.

۱۰-۴ ابعاد تغییر سازمانی

تغییر سازمانی چندین بعد دارد. اولین بعد آن، پیوستار "برنامه‌ریزی شده ـ برنامه‌ریزی نشده" (طرح‌ریزی شده ـ طرح‌ریزی نشده) است. دو مدل اصلی برای تغییر وجود دارد: یکی مدل عقلانی است که فرض می‌کند تغییر

طرح ریزی شده می‌تواند سازگاری و انطباق سازمان را تسریع بخشد و دیگری مدل سیستم‌ها است که می‌گوید خود سیستم باید بهترین شیوه تعادل و موازنه را پیدا کند و برنامه‌ریزی باید به طور طبیعی دنبال شود.

دومین بعد تغییر سازمانی، اندازه و دامنه تغییر است. کاملاً مشهود است که ترتیب مجدد و جزئی وظایف افراد در یک مؤسسه به اندازه سازماندهی کامل آن بر ساختار و رفتار سازمانی تأثیر نخواهد داشت.

سومین بعد تغییر سازمانی، جایی است که تغییر بر آن وارد می‌شود. آیا تغییر از پایین ساختار سازمانی با کارکنان شروع می‌شود یا از بالای ساختار و با تغییر در مدیر؟ تغییر سازمانی یا بوسیله ساختدهی مجدد از بالا به پایین انجام می‌شود و یا از پایین سازمان شروع شده و با ساختدهی مجدد به سمت بالا حرکت می‌کند. بطور معمول سازمانی که خود را در وضعیت بحران ببیند، ساختدهی مجدد را از بالا به پایین انجام می‌دهد؛ در صورتی که دلیل مجبور کننده‌ای وجود نداشته باشد، به احتمال بیشتر ساختدهی مجدد از پایین به بالا انجام می‌گیرد.

بعد چهارم تغییر سازمانی، شیوه ای است که بر اساس آن تغییر قبل از اجرا، از نظر اثربخشی امتحان می‌شود. در انتهای یک سر پیوستار، تغییر توسعه‌ای یا افزایشی وجود دارد. در این دیدگاه، سازمان ابتدا اثربخشی تغییر را بوسیله یک یا چند مطالعه آزمایشی امتحان می‌کند. اگر تغییرات تأیید شدند، تغییر طرح ریزی شده گام به گام در دیگر بخش‌های سازمان پردازش می‌شود. سمت دیگر این پیوستار، تغییری است که در سرتاسر یک سازمان بطور همزمان رخ می‌دهد. اگر یک تغییر برای حیات سازمان مسلّم فرض شود، احتمال می‌رود که سازمان همه بخش‌های خود را بطور همزمان تغییر دهد.

۱۰ـ۵ دلایل تغییر

عوامل محیطی مانند سیاست‌ها و قوانین دولت، نیازهای اجتماع، والدین و دانش‌آموزان، رقابت از طرف سایر مؤسسات یا آموزشگاهها، خواسته‌های کارکنان، احتیاجات مؤسسات به تحصیلات بیشتر و غیره می‌توانند منجر به ایجاد تغییر شوند. در کنار این عوامل، ممکن است تعداد دانش آموزان افزایش یابد، یا نگرش آنان نسبت به آموزشگاه، خدمات، برنامه درسی و معلمان منفی شود. ممکن است نگرش‌های معلمان تغییر کند، خواسته‌های آنان برای شرایط خدمت رسانی بهتر افزایش یابد و بالاخره منابع مالی از طرف دولت کاهش یابد. بعبارت دیگر، مؤسسه سیستم بازی است که در محیط عمل می‌کند و از آنچه که دیگر مؤسسات یا آموزشگاهها انجام می‌دهند، تأثیر می‌پذیرد.

افزون بر پاسخ به تأثیرات بیرونی، سازمانها رشد می‌کنند، از درون تغییر می‌کنند و یک چرخه زندگی سازمانی را تجربه می‌نمایند. همچون گیاهان و حیوانات، سازمانها نیز یک چرخه زندگی دارند. آنها یک دوره جوانی سبز و انعطاف پذیر، زمان شکوفایی قدرت و یک دوره پیری دارند. یک سازمان می‌تواند دوره جوانی تا پیری را در مدت دو یا سه دهه یا حتی چند قرن طی کند. از آنجایی که اندازه و بویژه پیچیدگی سازمان‌ها

متحول می‌شود، تغییر سازمانی، نیروی جنبشی را از سازگاری‌های درونی، تعارض نقش‌ها، فقدان انطباق با تغییرات بیرونی و غیره، به دست می‌آورد.

توانایی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای افرادی که توسط مؤسسه استخدام می‌شوند نیز به صورت فردی یا به صورت گروهی تغییر می‌یابد. این دلایل "درونی" تغییر، می‌توانند یک مؤسسه و تحقق اهداف آنرا بطور شگرفی تحت تأثیر قرار دهند.

۱۰ـ۶ انواع واکنش‌ها نسبت به تغییر سازمانی

سه پاسخ یا واکنش محتمل نسبت به تغییر مطرح شده وجود دارد. اول، واکنش مثبت است که به معنی موفق بودن تغییر در دریافت حمایت کارکنان درگیر در آن می‌باشد؛ این در صورتی است که تغییر به سمت "دلیل واقعی" مسئله جهت دهی شود و راه حلی اثربخش برای مسئله باشد. دوم، واکنش خنثی یا بی طرف است که احتمالاً فراوان ترین واکنشی است که بروز می‌کند که در آن کارکنان "می نشینند و تغییر را تماشا می‌کنند" و خلاف آن عمل نمی‌کنند. پاسخ سوم، منفی است یعنی مقاومت در مقابل تغییر. در این حالت، کارکنان بطور فعال یا غیر فعال بر ضد تغییر عمل می‌کنند. اکثر مدیران مقاومت را بد می‌دانند. اما آیا این امر صحیح است؟ اگر کارکنان مشکلات و مسائلی را در تغییر ببینند که مدیر آنها را ندیده یا از آنان چشم پوشی کرده است، مقاومت آنها صحیح است. درهنگام بروز مقاومت، ممکن است مدیر تغییر مطرح شده را مجدداً بررسی کند تا ببیند که آیا این تغییر واقعاً یک اصلاح و بهبود است یا خیر. اگر چنین باشد، مدیریت باید سعی کند تا به کمک کارکنان درآن تغییر تجدید نظر کند.

۱۰ـ۷ علل مقاومت در مقابل تغییر

دلایل بسیاری برای واکنش‌های منفی در برابر تغییر وجود دارد. بعضی از آنها عبارتند از:

۱) **نادیده گرفتن نیاز به تغییر.** نیاز به تغییر بایستی برای کارکنانی که تحت تأثیر تغییر قرار می‌گیرند، بسیار شفاف باشد زیرا اکثر مردم تغییر را بسیار دردناک و تهدید آمیز می‌پندارند. نادیده گرفتن ممکن است به دلیل ارتباط ضعیف مدیریت، نادیده گرفتن واقعی کارکنان و یا هر دو باشد.

۲) **واکنش به عامل تغییر.** اگر کارکنان، منبع تغییر پیشنهادی را ناکارآمد یا ناخوشایند ببینند، در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند. این نشان دهنده فقدان مهارت بین فردی، رهبری، مهارت‌های ارتباطی، یا همه این توانایی‌ها است.

۳) **امکان از دست دهی چیزی توسط کارکنان.** در اغلب موارد، در بسیاری از تغییرات بنا به دلایل اقتصادی یا فنی، بسیاری از کسانی که تحت تأثیر تغییر قرار می‌گیرند، چیزی را از دست می‌دهند. نمی‌توان از افراد انتظار داشت از تغییری حمایت کنند که سبب از دست دادن بخشی از

وجوه ارضاء نیازشان یا همه آن می‌شود. این مسئله می‌تواند شامل موارد زیر شود: از دست رفتن شغل، حقوق کمتر، از بین رفتن امنیت شغلی، تعامل اجتماعی کمتر، ارضاء کمتر نیازهای اجتماعی، مقام و قدرت (نیازهای شناخت) کمتر، خود شکوفایی کمتر یا الزام افراد به انجام مشاغل در زمینه‌هایی که توانایی‌های آنها را محدود می‌سازد. بنابراین، تغییر می‌تواند سبب ارضاء کمتر نیازها شود و از اینرو، افراد ممکن است در مقابل آن مقاومت نمایند.

۴) **طرح ریزی ضعیف تغییر.** این عامل شامل تغییرات بسیار فراوان، ارتباط ضعیف درباره تغییر یا پیامدهای پیش بینی نشده و معکوس تغییر می‌شود.

۱۰ـ۸ مدیریت تغییر طرح ریزی شده

هر تغییری در سازمان، در جهت عامل تغییر اتفاق نمی‌افتد. تغییرات **طرح‌ریزی نشده** بطور همزمان یا به صورت تصادفی و بدون توجه به عامل تغییر رخ می‌دهند. آنها ممکن است مخرب باشند ـ مانند یک اعتصاب که باعث بسته شدن موقت مؤسسه می‌شود ـ و یا سودمند ارزیابی شوند ـ مانند تعارض بین فردی که منجر به برقراری یک رویه یا قاعده جدید می‌گردد ـ به محض مشاهده تغییر طرح‌ریزی نشده، بایستی اقدام فوری در جهت به حداقل رساندن هر گونه پیامد منفی و حداکثر کردن هر نوع مزیت ممکن صورت گیرد.

ما بویژه به آن دسته از **تغییرات طرح‌ریزی شده** علاقه مندیم که در نتیجه تلاش‌های ویژه یک عامل تغییر اتفاق می‌افتند. تغییر طرح ریزی شده پاسخ مستقیم به ادراک شخص از یک "شکاف عملکردی" (یعنی اختلاف بین حالت مطلوب و واقعی امور) است. شکاف‌های عملکرد ممکن است مسائلی را برای حل شدن یا فرصت‌هایی را برای بررسی ارائه کنند. در هر مورد، مدیران بعنوان عاملان تغییر باید شکاف‌های عملکرد را مشخص نموده و تغییرات طرح ریزی شده را به آنها نزدیک نمایند.

تغییر، پدیده‌ای پیچیده و بغرنج است که افراد در قلب آن قرار می‌گیرند. اما آنان گرایش دارند با روش‌های همیشگی یا عادی و ایستا در طول زمان عمل کنند؛ یعنی حتی هنگامی که شرایط تضمین شوند، باز هم به انجام تغییر تمایل ندارند. بنابراین، لازم است که مدیر این تمایل کارکنان به سکون را بشناسد و با آن برخورد نماید.

۱۰ـ۹ تحلیل میدانی نیرو[1]

کرت لوین یکی از نخستین نوابغ جنبش پویایی انسانی، یکی از راه‌های منطقی نگرش به تغییر را بوجود آورد که تحلیل میدانی نیرو نام گرفت. لوین استدلال می‌کند که نیروهایی که تغییر را حمایت می‌کنند و نیروهایی که خلاف تغییر عمل می‌کنند در یک "تعادل شبه ایستا"[2] همگرا می‌شوند. لوین نیروهای طرفدار تغییر را

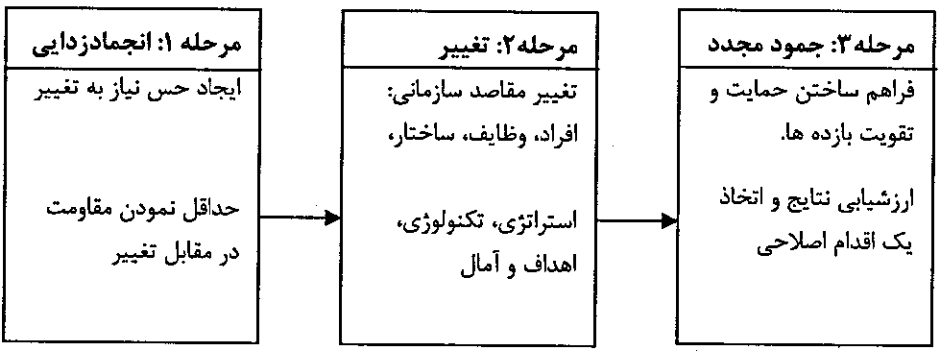
1- Force – Field Analysis
2- Quasi – Stationary (Static) Equilibrium

بعنوان "نیروهای پیش برنده"[1] و نیروهایی که در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند را "نیروهای بازدارنده"[2] نامگذاری نمود. طبق نظر وی تعادل هنگامی بوجود می‌آید که موازنه‌ای بین این دو نیرو وجود داشته باشد. انعطاف پذیری و جنبش نیز تا اندازه‌ای وجود دارند. از اینرو، تعادل تنها شبه ایستا است. اگر بزرگی نیروهای پیش برنده و بازدارنده برابر باشد، وضع موجود حفظ خواهد شد. لیکن، اگر این دو نیرو در بزرگی نابرابر باشند، تعادل شبه ایستا از بین خواهد رفت.

طبق نظر لوین، تغییر تنها هنگامی رخ خواهد داد که بزرگی دو نیرو نابرابر باشد و بزرگی نیروهای بازدارنده کاهش یافته و بزرگی نیروهای پیش برنده افزایش یابد. تغییر سازمانی مستلزم یافتن یک استراتژی است که به بهترین شکل تناوب میدان نیروها را برای تحقق یک تعادل جدید، تسهیل نماید. چنین حرکت یا جنبشی نیاز به برخورد همزمان دامنه وسیعی از نیروهای مقاوم و نیروهای حامی دارد. طبق نظر لوین، برای تغییر تعادل اجتماعی، فرد باید کل زمینه اجتماعی، گروه‌ها و خرده گروه‌های درگیر، روابط و سیستم‌های ارزشی آنها و غیره را بررسی نماید. صورت فلکی زمینه اجتماعی باید به عنوان یک کل مطالعه و سازماندهی مجدد شود تا اینکه وقایع اجتماعی به صورت متفاوت جریان پیدا کنند. لوین بر پایه تحلیل میدانی نیرو، استراتژی سه مرحله‌ای تغییر طرح ریزی شده را ارائه نمود.

۱۰ـ۱۰ فرآیند تغییر طرح‌ریزی شده

به نظر کرت لوین، هر گونه تلاش برای تغییر طرح ریزی شده باید بعنوان یک فرآیند سه مرحله‌ای نگریسته شود: انجمادزدایی، تغییر و جمود مجدد. این فرآیند به صورت نمودار در زیر نشان داده شده است:



شکل ۱۰ـ۱: مراحل تغییر طرح ریزی شده

۱) انجمادزدایی

انجمادزدایی مرحله فراهم ساختن وضعیت لازم برای تغییر است و عدم تأیید یا رد نگرش‌ها و رفتارهای موجود را شامل می‌شود تا نیاز به یک چیز جدید احساس شود. انجمادزدایی بوسیله فشارهای محیطی، کاهش

1- Driving Force
2- Restraining Force

عملکرد، شناخت مسئله و آگاهی از فرصت یا شیوه بهتر در بین دیگر چیزها تسهیل می‌گردد. تعارض، یک نیروی انجمادزدا در سازمان است. استرسی که در نتیجه تعارض ایجاد می‌شود اغلب به مردم کمک می‌کند تا عادات قدیمی را شکسته و راه‌های متناوب تفکر در مورد چیزها یا انجام آنها را بشناسند.

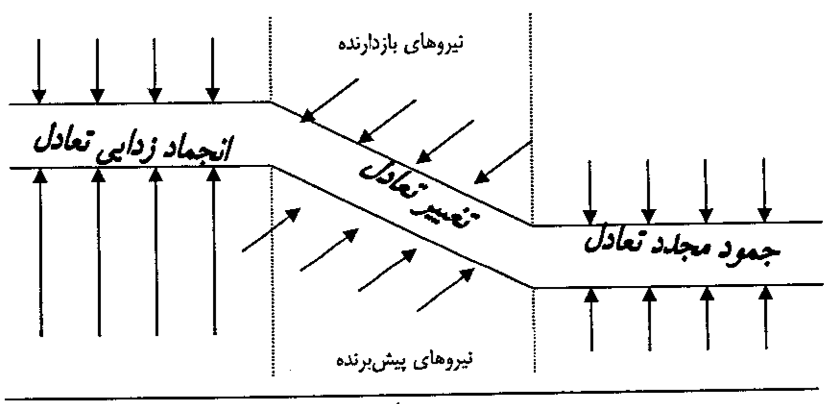
۲) تغییر

مرحله تغییر مشتمل بر اصلاح واقعی مقاصد سازمانی از جمله هدف، استراتژی، افراد، وظیفه، ساختار و یا تکنولوژی است. لوین احساس می‌کند که بسیاری از عوامل تغییر پیش از موعد وارد جریان می‌شوند و از این رو، به دلیل سرعت بیش از حدی که اعمال می‌کنند، سرانجام در مرحله ای که هنوز به اندازه کافی انجمادزدایی صورت نگرفته است باعث ایجاد مقاومت می‌شوند. هرگاه مدیران، پیش از اینکه افراد نیاز به تغییر را احساس کنند، اقدام به اجرای تغییر نمایند، احتمال شکست تغییر افزایش می‌یابد.

۳) جمود مجدد

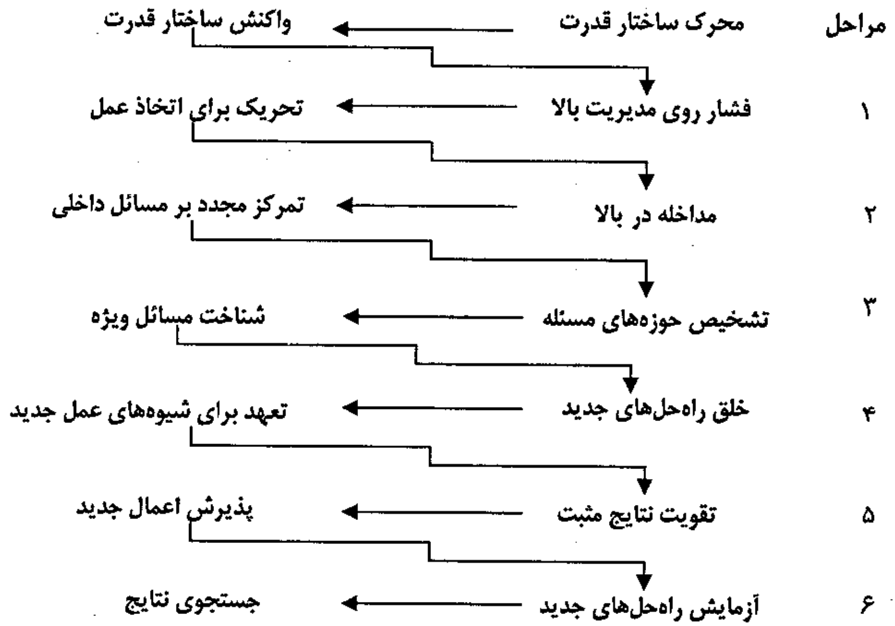
مرحله پایانی فرآیند تغییر طرح ریزی شده، جمود مجدد است. این مفهوم که تثبیت مجدد نام گرفته، به فراگردی اشاره می‌کند که طی آن رفتار اکتسابی تازه به صورت رفتار شکل یافته‌ای با شخصیت و روابط عاطفی فرد سازگار و یگانه می‌شود(هرسی و بلانچارد، ترجمه علاقه بند، ۱۳۸۳). جمود مجدد برای نگهداری مقدار حرکت یک تغییر، انجماد مجدد تلاش‌ها از جمله تقویت بازده‌های مطلوب و جلب حمایت عاطفی و منبع اضافی در هنگام بروز مشکلات، طراحی می‌شود. ارزشیابی و بازخورد، عناصر کلیدی گام پایانی هستند. آنها داده‌هایی در زمینه هزینه‌ها و مزایای یک تغییر فراهم می‌سازند و فرصت‌هایی را برای ایجاداصلاحات سازنده در تغییر ارائه می‌کنند. جمود مجدد نامناسب، سبب تغییراتی می‌شود که به راحتی گسترش می‌یابند یا به صورت ناقص انجام می‌شوند.

این فرآیند به صورت نمودار در زیر نشان داده شده است:



شکل ۱۰ـ۲: فرآیند تغییر طرح‌ریزی شده

۱۰ـ۱۱ مراحل تغییر سازمانی



شکل۱۰ـ۳: مراحل تغییر سازمانی

۱۰ـ۱۲ انتخاب استراتژی تغییر

مدیران استراتژی‌های متعددی را برای کسب تأیید دیگر افراد به اعمال یک تغییر مطلوب مورد استفاده قرار می‌دهند. این استراتژی‌ها به قرار زیر هستند:

۱) استراتژی نیرو ـ اجبار

این استراتژی بر پایه قدرت قانونی، از پاداش‌ها و تنبیهات بعنوان محرک‌های اولیه تغییر استفاده می‌کند. عامل تغییر به صورت یک طرفه برای "فرماندهی" از طریق اختیار رسمی منصب خود عمل کرده و تغییر را از طریق ارائه پاداش‌های ویژه یا ترساندن افراد از تنبیه اعمال می‌کند. این اجابت خواسته‌های عامل تغییر، معمولاً موقتی است و تنها تا زمانی که فرصتی برای پاداش و تنبیه بطور شفاف باقی بماند، ادامه خواهد یافت. به همین دلیل، نیرو–اجبار بیشترین استفاده را برای انجمادزدایی دارد و به مردم کمک می‌کند تا الگوهای رفتاری قدیمی را شکسته و عزم اولیه خود را برای انجام موارد تازه جزم نمایند.

۲) استراتژی تجربی ـ عقلانی

عوامل تغییری که استراتژی تجربی ـ عقلانی را استفاده می‌کنند، سعی دارند تغییر را از طریق ترغیب اولیه بوسیله دانش ویژه و بحث عقلانی وارد سازند. استفاده ازاین استراتژی بر پایه این فرض است که مردم به صورت عقلانی و با دلیل و نفع شخصی در مورد اینکه آیا از یک تغییر حمایت کنند یا خیر تصمیم خواهند گرفت. قدرت تخصصی برای متقاعد ساختن دیگران در موارد زیر کاربرد دارد: اینکه نسبت هزینه–منفعت یک تغییر مطرح شده بالا است و اینکه تغییر باعث بهتر شدن وضعیت افراد نسبت به قبل خواهد شد. با بکارگیری متخصصان بیرونی یا یک پروژه تشریحی می‌توان بر تخصصی بودن کار و اعتبار بخشیدن به قدرت تخصصی مدیر صحه گذاشت. این استراتژی در صورت موفقیت،به انجمادزدایی و جمود مجدد یک وضعیت تغییر کمک می‌کند. همچنین ایجاد تغییراتی را سبب می‌شود که به مراتب از نتایج استراتژی نیرو ـ اجبار طولانی‌تر و درونی‌ترند.

۳) استراتژی هنجاری ـ تربیتی مجدد

استراتژی هنجاری–تربیتی مجدد، ارزش‌ها و مفروضاتی را شناسایی یا برقرار می‌سازد که بطور طبیعی حمایت‌های لازم برای تغییر مورد نظر را اعمال خواهند کرد. این استراتژی بر ساخت مبانی اساسی در ارزش‌های شخصی، هنجارهای گروهی و اهداف مشارکتی متمرکز می‌شود تا تغییر را در تمام مراحل آن حمایت نماید. مدیرانی که این استراتژی را مورد استفاده قرار می‌دهند، قدرت مرجع را مورد تأکید قرار داده و تمایل دارند تا به دیگر اشخاص اجازه دهند تا در تصمیماتی که تغییرات از طریق آنها برنامه‌ریزی و اجرا می‌شوند، مشارکت نمایند. با وجود چنین مشارکت بالایی، انتظار می‌رود که این استراتژی برقراری تغییر طولانی و درونی شده ای را موجب گردد.

۱۰ـ۱۳ برخورد با مقاومت در مقابل تغییر

مقاومت معمولاً بعنوان چیزی در نظر گرفته می‌شود که باید بر آن غلبه شود تا تغییر موفقیت آمیز باشد. اما هنگامی که مردم در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند، بنظر می‌رسد در حال دفاع از چیز مهمی هستند که به نظر می‌رسد توسط تغییر تهدید می‌شود. مقاومت یک پیام عقلایی مخابره شده برای مدیر است که به او می‌گوید تغییر مورد نظر، مسئله ای را مورد حمله قرار داده است، به اندازه کافی مورد تفکر و بررسی قرار نگرفه است یا شاید بطور غیر محسوس کار اضافی بر دوش کارکنان گذاشته است. مطالعه مقاومت در مقابل تغییر برای مدیر آموزشی، باید بعنوان نوعی تجربه یادگیری تلقی شود. این مطالعه بر اهداف غیر رسمی، ترجیحات و انگیزه‌های معلمان متمرکز شده و آنها را روشن می‌سازد. بنابراین، مقاومت را می‌توان به عنوان بازخوردی در نظر گرفت که ممکن است عامل تغییر، برای اصلاح تغییر طرح ریزی شده از آن استفاده کند.

بعضی از راه‌های برخورد با مقاومت در مقابل تغییر و کاهش آنها در زیر آمده است:

۱) آموزش و ارتباط: بسیاری از کارکنان تغییر را به طور مناسب درک نمی‌کنند و در مقابل آن مقاومت می‌کنند. استفاده از بحث، معرفی به گروه‌ها، گزارشات و تشریح تغییر برای آموزش افراد قبل از اعمال آن به آنها کمک می‌کند تا منطق و استدلال اساسی تغییر را ببینند. مدیر باید ماهیت تغییر را برای معلمان، والدین و دانش آموزان توضیح دهد. مثلاً در مورد اینکه تغییر چه موقع و چگونه اجرا خواهد شد، چه ضرورتی برای اعمال این تغییر وجود دارد و نتایج مورد انتظار چه هستند.

۲) مشارکت و درگیری: مدیر باید به دیگران اجازه دهد تا تغییر را طراحی و اجرا نمایند. از افراد بخواهد تا ایده‌ها و پیشنهادات خود را ارائه دهند یا برای کار روی تغییر، کمیته‌ها و نیروهای کاری تشکیل دهند. این کار احساس رضایت در میان زیردستان را تقویت نموده و اجرای سریع تغییر را ممکن می‌سازد.

۳) تسهیل و حمایت: فراهم ساختن حمایت اجتماعی و عاطفی برای تبعات تغییر، گوش دادن فعالانه به مسئله و شکایات و کمک به غلبه بر فشارهای عملکرد نیز مقاومت در برابر تغییر را کاهش می‌دهد.

۴) مذاکره و توافق: ارائه محرک‌هایی در مقابل مقاومتهای حقیقی یا بالقوه و فراهم ساختن مزایای ویژه یا محرک‌های مشترک برای اطمینان از این که تغییر قطع نخواهد شد، راه ثمربخش دیگری برای غلبه بر مقاومت در مقابل تغییر خواهد بود.

۵) دستکاری و پذیرش همکاری: دستکاری به استفاده گزینشی اطلاعات و ساختدهی آگاهانه وقایع اشاره می‌کند. پذیرش همکاری، نوعی دستکاری است که طی آن در طراحی یا اجرای تغییر نقش مطلوبی به افراد داده می‌شود.

۶) اجبار: اجبار می‌تواند صریح یا ضمنی باشد و طی آن مدیران بوسیله تهدید انفصال از خدمت، قطع نمودن ترفیعات، تنزل رتبه، انتقال و غیره افراد را به قبول تغییر وادار می‌کنند.

پس از بحث در مورد فرآیند مدیریت تغییر طرح ریزی شده، اکنون تلاش می‌کنیم، بفهمیم که مؤسسات چگونه می‌توانند با یک روش علمی در یک مسیر مطلوب، بهبود و توسعه یابند.

۱۰ـ۱۴ بالندگی سازمانی

سازمانها نیز مانند انسانها رشد می‌کنند، بیمار می‌شوند، از مسائلی مثل سوء تغذیه، خستگی، فرسودگی یا از کار افتادگی رنج می‌برند، دچار درد می‌شوند و گاهی می‌میرند. به منظور اطمینان از حیات سازمان‌ها، تداوم سلامتی و مولّد بودن آنها، لازم است در جهت بالندگی آنها کوشش‌هایی بعمل آید. بالندگی سازمانی، یک رویکرد عملی، سیستماتیک و عقلانی برای به راه انداختن، اجرا و انتشار تغییر سازمانی است.

هدف بالندگی سازمانی رشد و توسعه یکپارچه عملکرد سازمان است. به این خاطر موارد زیر جزء اهداف اساسی سازمان قرار می‌گیرند: برنامه‌های بالندگی سازمانی توسعه و رشد محیطی برای تغییر دادن عقیده، نگرش و رفتارهای منصوبان سازمانی، تأمین ارتباطات مؤثر فیمابین آنها، ایجاد فضای بحث و گفتگوی مشکلاتشان به صورت باز، روشنی بخشیدن به هدفها، تأمین امکانات همکاری مشترک، و تأمین مشارکت در اندیشه و پیشنهادات دیگران (امیرکبیری، ۱۳۷۷).

تعاریف متعددی از بالندگی سازمانی (OD)[1] وجود دارد.

بالندگی سازمانی بعنوان تلاشی — برنامه‌ریزی شده، سازماندهی شده، اداره شده از طرف مدیریت بالای سلسله مراتب، افزایش اثربخشی و سلامت سازمانی، تداخل برنامه‌ریزی شده در فرآیندهای سازمان — که دانش علوم رفتاری را مورد استفاده قرار می‌دهد، تعریف می‌شود (بکهارد[2]، ۱۹۶۹).

فرنچ و بل[3] (۱۹۷۱)، بالندگی سازمانی را به عنوان تلاش بلند مدت برای توسعه و حل مسائل سازمان و تجدید فرآیندها — بویژه از طریق یک مدیریت اثربخش و همکاری فرهنگ سازمانی – و با تأکید بر فرهنگ گروه‌های کاری رسمی، مساعدت یک عامل یا کاتالیزور تغییر، استفاده همزمان از تئوری و عمل و کاربست تکنولوژی و علوم رفتاری کاربردی از جمله اقدام پژوهشی، تعریف می‌کنند.

کار کرت لوین و تأثیر او بعنوان یکی از پیشگامان پویایی‌های بین فردی به وسیله‌ای برای توسعه تمرکز روی پویایی‌های بین فردی در جلسات آموزش آزمایشگاهی تبدیل شد.

تکنیک‌های تحقیق پیمایشی و بازخورد، دیگر محصولات تمرکز روی بالندگی سازمانی هستند که تلاشهایی برای بهبود رفتار و عملکرد در حوزه‌هایی نظیر آموزش رهبری و تحلیل تعارض بین گروهی را شامل می‌شوند.

۱۰ـ۱۵ اهداف طرح‌های بالندگی سازمانی

فرنچ اهداف یک طرح اجرایی آموزش بالندگی سازمانی را به صورت زیر بیان کرده است:

۱) افزایش سطح اعتماد و حمایت در میان اعضای سازمانی؛
۲) افزایش مواجهه با مسائل سازمانی هم در داخل گروه‌ها و هم بین گروه‌ها در برابر «جارو کردن مسائل زیر قالیچه»؛
۳) ایجاد محیطی که در آن اختیار نقش بوسیله اختیار حاصل از دانش و مهارت‌ها، تقویت می‌شود؛
۴) افزایش آزادی ارتباط بطور افقی، عمودی و مورّب؛
۵) افزایش سطح اشتیاق و رضایت شخصی در سازمان؛

1- Organizational Development
2- Beckhard
3- French & Bell

۶) یافتن راه حل‌های همکارانه برای مسائل رایج. راه حل‌های همکارانه، راه‌حل‌های خلاقی هستند که در آنها ۲+۲ بیشتر از ۴ است و طی آنها همکاری، منافع بیش از تعارض به سازمان سود می‌رساند؛
۷) افزایش سطح مسئولیت فرد و گروه در برنامه‌ریزی و اجرا.

در تلاش برای دستیابی به این اهداف، جلساتی با عنوان آموزش بالندگی سازمانی تشکیل می‌شود که عناوینی همچون تشکیل تیم، تحلیل تعارض بین گروهی، برگزاری جلسات فعال و جذاب، ارتباط بین فردی اثربخش، فرآیندهای رشد شخصی، بالندگی شغلی، تعیین هدف، ایفای نقش، تساوی قدرت، آموزش حساسیت و مسدود نکردن کانال‌های ارتباطی محور گفتگوهای آنها را تشکیل می‌دهد.

قضیه اصلی ورای تئوری بالندگی سازمانی این است که سیستم مراجع، خود حاوی منابع لازم و همچنین قابلیت تغییر است. نقش عامل بالندگی سازمانی عبارتست از تسهیل فرآیند تغییر از طریق کمک به شناسایی حوزه‌هایی که نیاز به تغییر دارند و رفع تنگناهایی که تغییر را مسدود می‌نمایند.

دو محور عمده در بالندگی سازمانی وجود دارد که از این قرارند:

الف ـ محور ساختاری

این محور در بالندگی سازمانی حاوی دیدگاه سازمان رسمی نسبت به تغییر است که از تئوری کلاسیک سرچشمه می‌گیرد. فردی که گرایش ساختاری دارد، در هنگام انجام عمل تغییر خود را درگیر فعالیت‌هایی مثل تعدیل یا اصلاح تعیین هدف، گروه بندی، تمرکزسازی و تمرکززدایی تصمیم گیری، رویه‌ها و قواعد، تقسیم کار، سیستم پاداش و تنبیه و غیره می‌نماید. بنابراین، در تمرکز ساختاری، بر تغییر ویژگی‌های ساختاری سازمان رسمی تأکید می‌شود.

ب ـ محور فرآیند

محور فرآیند بالندگی سازمانی حاوی یک رویکرد گروهی اجتماعی ـ سیاسی به رفتار سازمانی است و افراد گروه خود را درگیر فعالیت‌هایی مانند تشکیل تیم، پویایی بین فردی، گروه‌های آموزش[1]، مدیریت تعارض و نظایر آن می‌سازد.

۱۰ـ۱۶ فرآیند بالندگی سازمانی

فرآیند بالندگی سازمانی مشتمل بر پنج مرحله یا گام عمده است:

۱) شناسایی مسئله: اولین مرحله در بالندگی سازمانی، آگاهی از عملکرد مؤسسه و پرستیژ آن، میزان رضایت دانش آموزان و معلمان از مدرسه یا دانشگاه، میزان استفاده از منابع و مسائل

1- T. Groups

انسانی یا اثربخشی و سلامتی سازمان است. نتایج شناسایی مسئله یا مشکل می‌تواند تصویری از دستورالعمل اجرایی سازمان و الگوی رشد آن را منعکس سازد که در صورت نیاز برای شناخت بخشهای معیوب یا مشکلدار سازمان مورد استفاده قرار می‌گیرد (فخیمی، ۱۳۷۹).

۲) **جمع‌آوری داده‌ها:** به محض اینکه مسئله مشخص شد، گام بعدی جمع آوری داده‌های ضروری با استفاده از ابزار متعددی مانند پرسشنامه‌ها، مقیاس‌های نگرشی، مقیاس‌های رتبه‌بندی و تکنیک‌هایی نظیر مصاحبه‌ها و مشاهدات است. ماهیت ابزار و تکنیک‌های جمع‌آوری داده‌ها، بستگی به نوع داده‌های مورد نیاز دارد.

۳) **تشخیص:** تشخیص به جامعیت و پردازش دقیق داده‌ها، مهارت‌های تحلیلی و مشاهده‌ای شخصی در ارتباط با اطلاعات، و تجربه و قضاوت شخص درگیر در تشخیص مسئله بستگی دارد. اثربخشی طرح بالندگی سازمانی نیز، به تصمیم‌گیری عقلایی بستگی دارد که در آن باید به نقاط قوت و ضعف یک مؤسسه، نگرش‌ها، مفروضات، دسترسی به منابع، انگیزش و توانایی زیردستان و نظایر آن توجه لازم معطوف شود. تشخیص در معلوم ساختن منبع یک مسئله بخصوص و در شناسایی تغییرات مورد نیاز در سیستم (ساختار و منابع انسانی آن) کمک می‌کند.

۴) **برنامه‌ریزی و اجرا:** گام بعدی، برنامه‌ریزی و اجرای تغییر است. در این مرحله، طرح اجرایی مناسب انتخاب و برای تغییر افراد، گروه‌ها، جنبه‌های ساختاری یا کل مؤسسه به کار گرفته می‌شود.

۵) **ارزشیابی:** در پایان اجرای تغییر، از دانش‌آموزان، والدین و معلمان از طریق جلسات، گزارشات و ابزار ویژه بازخورد دریافت می‌شود. بازخورد به دلیل عواطفی که در آن درگیرند بایستی با دقت اعمال گردد. برای اصلاح طرح اجرایی باید از نتایج ارزشیابی استفاده شود. بعلاوه ارزشیابی باید بر پایه داده‌هایی که به شیوه علمی بدست آمده اند، استوار باشد.

بخش سوم

مدیریت آموزشی، فرآیند اجتماعی و پویایی‌های گروهی

فصل یازدهم: مدیریت آموزشی: یک فرآیند اجتماعی

فصل دوازدهم: مدیریت تکاملی و پویایی‌های گروهی

فصل یازدهم

مدیریت آموزشی: یک فرآیند اجتماعی

۱۱ـ۱ فرآیند اجتماعی: ماهیت و دامنه

مدیریت آموزشی وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزشی است که از نظر اجتماعی قابل قبول و معنادار هستند. انسان‌ها، برای کمک به فرد در رشد شخصیت و زندگی به صورت موفقیت آمیز، دلپذیر و موزون و به عنوان موجودی اجتماعی، نهادهای گوناگونی را تأسیس کرده‌اند. این وظیفه مقدس نهادهای آموزشی است که افراد را قادر کنند تا با دانش، مهارت، نگرش و خصوصیات مورد نیاز آشنا شوند تا بدین وسیله بتوانند فرهنگ خود را غنی کنند و جامعه را بهتر از آن چیزی که هست بسازند. مدیریت آموزشی اساساً با مدیریت مؤسسات آموزشی مرتبط است. یکی از متخصصان مدیریت آموزشی معتقد است که «به منظور فهم جایگاه مدیریت آموزشی به عنوان راهبر امور، باید آن را در آینده متعالی خود تصور کرد».

مدیریت آموزشی عقاید اجتماعی مردم را با مدد از روش‌های مؤثر و از طریق آموزش و پرورش ارتقاء می‌دهد. کارکرد فلسفی مدیریت آموزشی به وسیله فلسفه‌های اجتماعی و سیاسی که بر زندگی مردم نفوذ دارند به طور طبیعی اصلاح خواهد شد. برنامه‌ها و طرح‌های مؤسسات آموزشی معمولاً با وضعیت نسبی جامعه، اعتقاد بنیانی و ارزش‌های اجتماعی مطابقت دارند. بنابراین، مؤسسات آموزشی بخشی از محصول اجتماعی هستند. جامعه برای حفظ ارزش‌های جاودان و انتقال فرهنگ جدید به نسلهای در حال رشد، مؤسسات گوناگونی را تأسیس می‌کند. چنین فعالیت‌های فرهنگی، به منزله خون اجتماع هستند و ملت را فعال و پویا نگه می‌دارند. همه مؤسسات اجتماعی باید با ایده‌آل‌های جامعه سازگار باشند و به خواسته‌های جدیدی که از طریق تحولات زمانی به وجود می‌آیند، پاسخ دهند. لذا مؤسسات آموزشی -به عنوان بخشی از ساختار اجتماعی- باید همگام با رشد ارزش‌ها و آرمانهای اجتماعی عمل کنند. مدیریت آموزشی مراقب چنین مؤسساتی است و آنها را قادر می‌سازد تا مسئولیت‌های اجتماعی‌شان را به صورت موفقیت آمیز انجام دهند. مدیریت آموزشی همچون بخشی از کل فرآیند اجتماعی عمل می‌کند.

۱۱ـ۲ مدیریت آموزشی بعنوان یک فرآیند اجتماعی

بعضی اوقات، سازمان از آنجاکه تغییرات را فقط بخاطر تغییر، برای خودنمایی، و یا برای تبلیغ و حمله به چیزهای قدیمی — بعنوان اموری کهنه — می‌پذیرد، دچار پیامدهای نامطلوب می‌شود. یک مدیر خوب تاب و تحمل چنین کج روی‌هایی را ندارد. از اینرو، مورت و روس (به نقل از موهانتی، ۲۰۰۶) خاطر نشان می‌کنند که «سازگاری و ثبات دو روی متضاد یک سکه هستند».

براساس شواهد جدید، هیچکدام از روشهای مدیریتی سنتی و مدرن بر یکدیگر برتری ندارند و نمی‌توان به آسانی به آنها برچسب ترقی خواهی و محافظه کاری زد. متأسفانه بسیاری از مدیران هر گونه تغییری را چشم بسته بعنوان یک امر خوب می‌پذیرند و آنرا ترقی می‌انگارند. البته نباید از نظر دور داشت که مؤسسات آموزشی نیز مانند سایر سازمانها بایستی در پاسخ به اختراعات و اکتشافات، بینش و تجربه جدید و نیازهای اجتماعی در حال بروز، تغییر کنند.

اما تغییر آموزشی مدت زمان زیادی لازم دارد. شناسایی نیازها، تصمیم‌گیری در مورد روش و وسایل و زمان مورد نیاز، و سنجش رضایت یا عدم رضایت و مانند آن، امری زمان بر است. عقاید جدید مدت زمان زیادی لازم دارند تا شکل گرفته و برای جمعیت وسیعی قابل قبول شوند. در مورد پذیرش تغییر، حتی قابلیت و ظرفیت هر مدرسه با مدرسه دیگر متفاوت است. دلیل وجود این تفاوت به عوامل مختلفی از جمله عوامل اداری، شرایط مالی و قانونی، پرسنل و اجتماع بر می‌گردد. مدیران باهوش، ظرفیت تعمیم پذیری امور را برای تسهیل تغییر افزایش داده و همینطور تغییرات ویژه را وارد می‌سازند. مورت و روس نیز دریافتند که دموکراسی و سازگاری اجرایی در حالت دو جانبه، بیشتر تقویت می‌شوند. تلفیق دموکراسی و اجرا، مردم را تشویق می‌کند تا با فکر کردن در مورد رویکردهای جدید مشکلات قدیمی را حل و فصل کنند و با همکاری جمعی به شناسایی معماهای جدید بپردازند.

امروزه، سیستم آموزشی ما فاقد چنین سازگاری است. در پاسخ به نیازها و تقاضاهای اجتماعی معمولاً تغییر کافی و مناسبی وجود ندارد. اگر هم تغییری در هر بعد از سیستم مشاهده می‌شود، تنها نوعی سرهم‌بندی (وصله کاری) از اینجا و آنجا برای رفع موقتی ناراحتی‌ها و شکایت‌ها است. افزون بر این، به نظر می‌رسد اکثر تغییرات صرفاً به خاطر ظاهر سازی است و افراد به دنبال این هستند که فقط یک نوع "تغییر" انجام داده باشند. به تغییرات آموزشی اهمیت کافی داده نمی‌شود و از اینرو، تغییرات مبتنی بر شیوه آزمایش و خطا هستند، بطور اتفاقی و برای مدتی کوتاه در سیستم اعمال می‌شوند و در نهایت بر اساس تمایل و شاید نظر شخصی سیاستمداران و بعضی مدیران رها می‌گردند. در نتیجه، مؤسسات آموزشی در اجرای تغییر با شکست مواجه می‌شوند و جامعه خوب، به عنوان یک حقیقت و یا یک اصل مدیریتی، حاصل نمی‌شود.

۱۱-۳ اصول مدیریت آموزشی

مدیریت، اداره و سرپرستی امور یک سازمان را به عهده دارد. این اصل مدیریت از طریق فلسفه رایج بر مردم حکم فرما شده است. فلسفه مدیریتی مورد قبول افراد می‌تواند به دو نوع آزادمنشانه (دموکراتیک)[1] و مستبدانه (اوتوکراتیک)[2] تقسیم شود. مدیریت دموکراتیک بر همکاری، هماهنگی، یگانگی و وحدت امور، و حسن نیت دوطرفه در بین پرسنل دخیل در فرآیند مدیریت تأکید دارد. مدیریت مستبدانه یا آمرانه بر نیروی اقتدار، ترس از تنبیه، جهت‌دهی یا اجبار تأکید می‌نماید. سیستم مدیریتی که بوسیله اکثریت مردم جهان پذیرفته شده، مدیریتی است که بر اصول دموکراتیک تأکید می‌ورزد. در اینجا، در مورد بعضی از اصول مهم مدیریت بحث می‌کنیم:

۱) اصل اشتراک/تسهیم[3]

مدافعان این اصل مدیریتی، ادعا می‌کنند که مدیریت مدرسه باید بر پایه اهداف تقسیم شده به صورت دوطرفه باشد. این اصل دارای دو جنبه مهم است:

سهیم کردن همه اشخاص دخیل در فرآیند مدیریت در کلیه وجوه، ویژگی‌ها و اهداف سازمان و دیگری پذیرش سهم سایر گروه‌ها. اگر تقسیم مسؤلیت، در مدیریت اصل شود، مشکلات اداری، به "مشکل همه افراد" تبدیل می‌شوند. معلمان، دانش آموزان، مدیران و بقیه افراد برای دستیابی به موفقیت در زمینه تعلیم و تربیت مسؤلیتها را تقسیم می‌کنند و توسعه خط مشی‌ها و برنامه‌ریزی طرح‌های آموزشی، به مسؤلیت همگانی تمام افراد سازمان تبدیل می‌شود. این افراد باید در برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی، کارها را تقیسم کنند. بدین ترتیب موفقیت و شکست نیز بطور یکسان تقسیم می‌شود و هر کس مسئولیت کاری که انجام داده را عهده دار می‌گردد. اصل تسهیم، مغزهای بیشتری را دور هم جمع می‌کند تا کار بهتر انجام شود.

۲) اصل آزادی[4]

فردیت هر انسانی متفاوت از سایرین است و از اینرو، همه می‌خواهند آزاد باشد. اگر انسانها با ویژگیهای یکسانی خلق شده بودند نمی بایست اهمیت آزادی را در زندگی احساس می‌کردند؛ زیرا نیاز و نظر همه تقریباً یکسان بود؛ اگر چه در واقع اینطور نیست. اما حقیقت این است که براساس تجربیات علمی، انسان‌ها متفاوت متولد می‌شوند. مدیریت آموزشی فرصتی برای ابراز شخصیت بی‌مانند هر فرد در اختیار او می‌گذارد یعنی به او آزادی می‌دهد. معلم در سر کلاس باید آزادی داشته باشد تا بتواند هر روشی را که احساس می‌کند مناسب است دنبال کند، به انتقاد بپردازد، استدلال کند، دیدگاه‌های مختلف را بیان نموده و درمورد آنها سئوال مطرح

1- Democratic
2- Autocratic
3- Sharing
4- Freedom

کند. دانش‌آموزان و دانشجویان نیز باید آزادی تحصیل داشته باشند. نباید تحمیلی از طرف مسئولین مربوطه بر آنها اعمال شود.

۳) اصل مساوات[1]

اصول دموکراتیک می‌گویند که «همه انسان‌ها مساوی آفریده شده‌اند». از اینرو، مدیریت آموزشی باید فرصت‌های آموزش و پرورش را برای همه بطور مساوی فراهم نماید. اما دادن فرصت‌های مساوی به دانش‌آموزانی که توانایی‌های نابرابر دارند، غیرمنصفانه به نظر می‌رسد. روانشناسی تربیتی به وضوح ثابت کرده است که افراد در زمینه‌های گوناگون با یکدیگر فرق دارند. در نتیجه، تساوی فرصت‌های آموزشی باید بر پایه‌ی تفاوت‌های فردی فراهم شود. اصل باید بدین صورت باشد: «یک فرصت نا برابر برای همه». مدیر یک مؤسسه آموزشی نباید خودش را از دیگران دور نگه دارد. او باید همکارانش را مساوی خودش در نظر بگیرد و همکارانش را در حرکت مدرسه به سمت جلو، تصمیم گیری‌ها و دیگر موضوعات مهم، محرم راز خود بداند. در ارتباط با اصل مساوات، بعنوان یکی از اصول مدیریت، پروفسور کوماریا[2] (به نقل از دش، ۲۰۰۵) می‌نویسد: «یک مدیر دموکراتیک باید پرسنلش را از نظر اجتماعی با خود مساوی بداند. او نباید تصمیمات را به تنهایی اتخاذ کند. او باید در افراد خود احساس مسئولیت ایجاد کند و در مدیریت شریکشان سازد. همچنین باید مجموعه‌ای از مقررات مدیریتی تهیه کند که هم خود او و هم همکارانش آنها را تبعیض، دقیقاً رعایت کنند و در نهایت او نباید امتیاز یا حق ویژه‌ای برای خود طلب کند».

۴) اصل همکاری[3]

دیویی معتقد است «جامعه‌ای را می‌توان جامعه دموکراتیک دانست که امکان مشارکت مطلوب همه اعضایش را فراهم می‌سازد و از طریق تعامل جمعی در خصوص انعطاف پذیری نهادهای خود در اشکال مختلف زندگی قضاوت می‌کند». بنابراین، اصل همکاری، پایه مدیریت دموکراتیک است.

مدرسه همچون یک جامعه در نظر گرفته می‌شود که در آن هر فرد برای همه و همه برای یک فرد کار می‌کنند. لازم است که بین مدیر و معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان، و والدین با اولیاء مدرسه ادراک و حسن نیت کامل برقرار گردد. روح همکاری و تعاون باید در همه فعالیتهای مدرسه منعکس شود. ریبورن[4] (۲۰۰۰)، در زمینه اصل همکاری می‌نویسد: «اگر شاگردان یک مدرسه بخواهند خلق و خوی همکاری را گسترش دهند، باید در جامعه‌ای زندگی کنند که در شکل عملی، الگوی زندگی مشارکتی را فراهم می‌کند». پیشبرد اهداف مدرسه، کار یک فرد خاص نیست و برای انجام آن لازم است دست‌ها و مغزهای زیادی با هم مشارکت

1- Equality
2- Prof. R.R Kumaria
3- Cooperation
4- Ryburn

کنند. بنابراین، افرادی که در فرآیند مدیریت مدرسه دخیل هستند، باید اصل همکاری را بطور جدی دنبال نمایند.

۵) اصل عدالت[1]

مدیری که دموکراسی را باور دارد باید عدالت کامل را در مورد همه اجرا نماید. احترام به عدالت، حل مشکلات و تعارضها را تسریع می‌بخشد. فقدان عدالت سبب عدم همکاری در بین افرادی می‌شود که در فرآیند یادگیری دخالت دارند. ممکن است بسیاری از کارکنان از اجرای عدالت مأیوس شوند. در مراکز یادگیری باید احترام ویژه‌ای به قوانین و مقررات گذاشته شود.اگر مدیر یک مؤسسه عدالت را رعایت کند، اکثر دردسرها و آشفتگی‌هایش پایان خواهد یافت.

۶) اصل برنامه‌ریزی[2]

در کشور ما برنامه‌ریزی برای مدیریت آموزشی بطور کامل صورت نمی گیرد. برنامه‌ریزی تضمین می‌کند که مدیر یک آموزشگاه در مورد نیازهای مدرسه فکر کرده است و به مواردی که نیاز به توجه دارند، عنایت دارد. برنامه‌ریزی، فعالیت‌های حرفه‌ای را برای دستیابی بهتر به اهداف آموزشی متمرکز کرده و بهش از بازرسی‌های مرسوم یا مشاهده مبهم به مدیر مدرسه کمک می‌کند. برنامه‌ریزی اثربخش برای اطمینان از متحد ساختن تلاش‌ها و هماهنگی بهتر معلمان و مدیر امری ضروری است و به انتخاب و بکارگیری روش‌های تثبیت شده مدیریتی کمک می‌کند. مشارکت همه افراد درگیر، توزیع مسؤلیت‌ها بر اساس ویژگی‌های مشارکت کنندگان را تضمین کرده و فرصت‌های آموزشی متناسبی را در حین کار برای کارکنان جدید فراهم می‌سازد. برنامه‌ریزی مؤثر همچنین سبب سنجش نتایج و برون‌دادها و نهایی کردن رویه‌هایی می‌شود که بر حسب نیازها و منابع موجود باید بکار گرفته شوند.

۷) اصل تحقیق[3]

مدیر مدرسه فنون، رویه‌ها و اعمال متعددی را دنبال می‌کند. تحقیقات آموزشی می‌توانند تکنیک و رویه های مناسب برای انجام امور را مشخص کنند. وزارت آموزش و پرورش، باید مدیران آموزشی را در مراکز ویژه‌ای تربیت نماید. چنین مراکزی باید دارای توان پژوهشی برای هدایت مطالعات در زمینه مشکلات مدیریت آموزشی بوده و بعنوان مراکز تصریح کننده رویه‌ها و اعمال اداری و مدیریتی در دو سطح استانی و کشوری عمل کنند.

1- Justice

2- Planning

3- Research

۸) اصل ارزشیابی[1]

به منظور بررسی میزان موفقیت یا شکست یک برنامه مدیریتی، باید آنرا ارزشیابی کرد. این کار باعث می‌شود که به نقایص برنامه پی برده و با تغییر شیوه مدیریت مدرسه، این نقایص را اصلاح کنیم.

۹) اصل انعطاف‌پذیری[2]

مدیریت دموکراتیک، هیچ گونه ایده کلیشه‌ای را برای دستیابی به نتایج بهتر در زمینه خط مشی‌ها و رویکردها دنبال نمی‌کند. یک مدیر دموکراتیک تغییر را بیشتر از سخت‌گیری و شدت عمل باور دارد. او برنامه عملی خود را با کسب تجربیات و همچنین براساس پیشنهادات سازنده همکارانش تعدیل می‌کند.

۱۰) اصل پویایی[3]

آموزش و پرورش یک مفهوم پویا است و در نسل‌های متمادی و طی مراحل تکاملی، بر اساس شرایط اجتماعی موجود به صورتی متفاوت عمل کرده است. از اینرو، لازمه آموزش و پرورش پویا، مدیریتی پویا است و نمی‌توان مدیریتی ثابت اعمال کرد. برای فهم این وضعیت می‌توان تحوّل در بازرسی مدارس را مثال زد. در گذشته، بازرس به دلیل موقعیت استراتژیک اش به عنوان واسطه مدارس و اداره آموزش و پرورش همچون یک اشراف زاده فئودال عمل می‌کرد. تأکید او بر قانون بود، با قدرت و اقتداری شبیه یک شاهزاده کار می‌کرد و تصورش بر این بود که اشتباهی ندارد. به دلیل ماهیت پویای مدیریت مدرسه، چنین سنتی از بین رفت. در حال حاضر بکارگیری سبک قدیمی اشرافزاده فئودالی در جوّ تغییر یافته کنونی حماقت محض است. بنابراین، مدیر مدرسه باید متناسب با زمان حرکت کند.

۱۱) اصل رهبری[4]

مدیر مدرسه مدرن باید یک رهبر آموزشی دموکرات نیز باشد. او باید به شأن و منزلت و ارزش افراد ارج نهد. مسئله اصلی انسان است و همه چیزها برای رفاه او به خدمت گرفته می‌شوند. بهترین جامعه مرکب از انسان‌هایی است که می‌توانند استعدادهایشان را به طور کامل شکوفا کنند. رهبر دموکرات با بهره‌گیری از هوش حکومت می‌کند. مشکلات را می‌توان از طریق تلاش‌های عقلانی حل نمود. او همچنین معتقد است که در حل مشکلات مشترک باید به اقدام گروهی و جمعی متوسل شد. هنگامی که اصل رهبری در متن مدیریت یک مدرسه دنبال شود، مدیر باید اعتقادات راسخ ویژه‌ای را از خود به نمایش بگذارد:

الف) رفاه همه بوسیله رفاه هر یک از اعضاء گروه تضمین می‌شود.

1- Evaluation
2- Flexibility
3- Dynamism
4- Leadership

ب) تصمیماتی که بر پایه تلاش مشارکتی اتخاذ می‌شوند بیش از تصمیماتی که بوسیله افراد اتخاذ می‌شوند، معتبرند.
پ) رشد از درون گروه‌ها می‌آید، نه از برون آنها.
ت) رهبری دموکراتیک به عنوان سبکی از زندگی پذیرفته می‌شود.
ث) افراد معتمد و قابل اطمینان هستند.
ج) هر عضوی می‌تواند در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش نقش مهمی داشته باشد.
چ) اعتماد به فرآیند گروهی دارای حیطه‌ای است.

۱۲) اصل شناخت رشد فردی[۱]

هر فردی در خود یک ارزش واقعی دارد. مدیری که شأن و ارزش هر فرد را بشناسد، یک رهبر دموکراتیک واقعی است. فرد مهمترین عنصر دموکراسی است. وظیفه مدیر مدرسه است که هر یک از کارکنانش را بطور دقیق و کامل بشناسد. او باید در محوّل نمودن تکالیف منصف باشد و دریابد که هر چیزی باید سر جای خود قرار بگیرد. او باید درک کند که بعضی از معلمان در کلاس‌های درس خیلی خوب هستند، امّا بعضی دیگر در فعالیت‌های فوق برنامه موفقیت‌های برجسته‌ای به دست می‌آورند.

۱۳) اصل مشارکت[۲]

دموکراسی قابلیت و ظرفیت هر فرد در تقسیم کار و مشارکت اثربخش در همه خط مشی‌ها و فعالیت‌هایی که به او مرتبط است را باور دارد. مدیر مدرسه باید بفهمد که هر معلمی می‌خواهد عقیده خود را در مورد خط مشی‌ها و مشکلات مدرسه‌ای که در آن خدمت می‌کند، بیان کند و اگر نتواند چنین کاری را انجام دهد مأیوس خواهد شد. از اینرو ضروری است که برای هر معلم فرصت کافی فراهم شود تا بتواند از هوش و توانایی خود در جهت حل مشکلات گروه استفاده کند.

۱۴) اصل شایستگی[۳]

مدیریت دموکراتیک دارای این پیش فرض است که وظیفه مدیریت به افراد لایق سپرده می‌شود. هر کسی نمی‌تواند یک مدیر کارآمد باشد. از اینرو، برای مدیریت خوب، بایستی افراد شایسته شناسایی و انتخاب شوند.

۱۵) اصل سازگاری[۴]

سازمان باید قادر باشد که با تغییر موقعیت‌ها، خود را بوسیله توسعه نیازها و افزایش تماس روزمره با افراد و عواملی که در آن دخیل هستند، تطبیق دهد. این ویژگی سازمان، سازگاری نامیده می‌شود. سازگاری همیشه

1- Recognition of the Individual Growth
2- Participation
3- Competency
4- Adaptability

تماس با ناشناخته‌ها، نگرانی از چیزهای جدید و خوش‌آمدگویی به چیزهای غیر منتظره است. یک مدیر باید قادر باشد خود و مدرسه را با شرایطی که پیش می‌آیند سازگار و منطبق کند تا بتواند به اهداف آموزشی دست یابد.

۱۶) اصل ثبات[1]

سازمان آموزشی باید قادر باشد بدون ایجاد هر گونه جابجایی ناگهانی و قطع فرآیندها، خود را با امور متغیّر سازگار سازد. این ویژگی، ثبات یا پایداری نامیده می‌شود. به نظر نگارنده، ثبات به عنوان یک کنترل کننده مراقب است که چیز خوب قدیمی را حفظ کرده و وجوه بد تغییر جدید را رها کند. از اینرو، ارزشیابی دقیق از قدیم و جدید، یکی از ابعاد اساسی ثبات است. یکی از نقشهای مهم آموزش و پرورش حفظ میراث فرهنگی مردم است. میراث پایه‌ای است که حال و آینده بر روی آن قرار دارد. سنت‌ها، ارزش‌ها و باورهای گذشته بوسیله آموزش و پرورش از یک نسل به نسل دیگر منتقل می‌شوند. مفهوم ثبات و پایداری به حفظ میراث‌های نژاد انسانی اشاره دارد. چندین ارزش بادوام، میراث یک کشور را تشکیل می‌دهند. محافظت از چنین ارزش‌هایی وظیفه ثبات است. علی‌رغم تلاش‌های فراوان برای ترقی، پویاتر شدن و حتی اصلاحات، نمی‌توانیم از گذشته به طور کامل دور شویم. البته این بدین معنی نیست که ما باید چشم بسته به گذشته ـ با اعمال و خرافات‌های آن ـ بچسبیم. لیکن، تمایل "برگشتن به اصل خویش"، همیشه بعنوان یک لنگر ثبات در برابر تغییر و دریای طوفانی زمانه عمل می‌کند. بنابراین، مدیر آموزشی باید با توجه به اصل ثبات عمل کرده و همواره آن را مد نظر داشته باشد.

1- Stability

فصل دوازدهم

مدیریت تکاملی و پویایی‌های گروهی

۱۲ـ۱ ماهیت مدیریت تکاملی

واضح است که در حال حاضر بخش‌های مختلف آموزش و پرورش عمدتاً درگیر "مدیریت حفظ وضع موجود" هستند؛ بدین معنی که بیشتر وقت آنها صرف انجام امور عادی و مشکلاتی که پیش می‌آیند، می‌شود. اما موقعی که به عنوان نمونه در یک مقیاس بزرگ – مثلاً در سطح استانی – نیاز به انجام برنامه‌های جامع برای تحقق نیازها و آمال ملی داریم، خط مشی‌های مبتنی بر مدیریت حفظ وضع موجود دیگر اثربخش و منطبق با اوضاع و موقعیت‌های لازمه نیستند. از این رو، بخش‌های آموزش و پرورش باید توجه خود را بر "جهت‌یابی و راهنمایی تکاملی" که مسئولیت اولیه آن تماس با آخرین و بهترین پیشرفت‌های آموزشی، و پیش‌بینی و برنامه‌ریزی طرح‌های آموزش و پرورش است، متمرکز کنند. با عنایت به این روش است که نظام آموزشی در مناطق مختلف قادر خواهد شد که نسبتاً ترقی کرده و با چالش‌های اجتماع بطور موفقیت‌آمیز رودررو شود.

۱۲ـ۲ ویژگی های مدیریت تکاملی

۱) ویژگی اصلی مدیریت تکاملی یا توسعه‌ای، تلاش بی وقفه از نظر کمّی و کیفی به سمت رشد است. این مدیریت، آگاه، موافق و همچنین هم آهنگ با "افق‌های وسیع فکری" است که آموزش و پرورش را جریانی بسیار چالشی و ارزشمند می‌سازند. از اینرو، در مدیریت تکاملی بر فرآیند برنامه‌ریزی مداوم و جامع برای آینده، ارزشیابی تجربیات گذشته و حال، و تصوری از گستره وسیع فرصت‌های ممکن برای رشد حرفه‌ای مدیران تأکید زیادی می‌شود؛ در حالی که، سیستم مدیریت نگهداری، بر گذشته و حال بیشتر از آینده تأکید نموده و افق‌های فکری آن در مقایسه با مدیریت تکاملی محدودتر هستند. بعلاوه، در چنین مدیریتی، برنامه‌ریزی و رشد حرفه‌ای مدیران نیز – که معمولاً بر گزارش دهی بیشتر از ارزشیابی تأکید دارند ـ کمتر مورد عنایت قرار می‌گیرد.

۲) مدیریت نگهداری، بیشتر متمرکز بر "کنترل" بوده و شبیه یک کرم ابریشم، خود را زندانی پیله قوانین، مقررات، بخشنامه‌ها و دستورات خود ساخته می‌نماید. در مقابل، مدیریت تکاملی متمرکز بر خدمت رسانی و بیشتر در حال حرکت و باز است. در این مدیریت، به فردیت و آزادی مؤسسات آموزشی و معلمان احترام و بر راهنمایی و گسترش خدمات، بیشتر از کنترل تأکید می‌شود و تلاش می‌گردد تا پنجره‌های گشوده‌ای برای نوآوری، خلاقیت و آزمایش بر روی مدارس و معلمان فراهم شود. درچنین مدیریتی، به منظور پذیرش پیشنهادات و ایده‌ها توسط افراد، بیشتر بر شایستگی حرفه‌ای مدیریت تا بر اختیار ناشی از موقعیت سازمانی تمرکز می‌شود.

۳) مدیریت حفظ وضع موجود اساساً برای جامعه‌ای ایستا که به کندی تغییر نموده و برای یک نظم اجتماعی که در آن بیشتر بر "مطابقت" تأکید می‌شود تا بر پیشرفت و توسعه فردی، طراحی می‌شود. این مدیریت همچنین تأکید زیادی بر یکنواختی، یک شکلی و ثبات امور دارد. در یک جامعه متحوّل، بر توسعه فردی بیش از سازگاری تأکید می‌شود. کار اصلی مدیر در یک جامعه متحوّل، اعمال تغییرات مطلوب با روشی برنامه‌ریزی شده، انعطاف‌پذیر و پویا است و لذا او پیوسته تلاش می‌کند که رویه‌ها و برنامه‌هایش را با نیازهای دانش-آموزان تطبیق دهد.

۴) در نظام مدیریتی مبتنی بر حفظ وضع موجود، اغلب یک وضعیت دوگانه بین مدیران و معلمان وجود دارد که در آن، گروه مدیران دارای امتیاز ویژه بوده و قدرت بیشتری از معلمان دارد. تماس و ارتباط بین کارکنان با مدیریت، معمولاً یک طرفه است و معلمی که مدیر می‌شود برای مدتی طولانی مدیر باقی خواهد ماند. این دو گانگی، پیامدهای منفی برای آزادی تحصیلی و رشد معلمان، و پیشرفت آزاد و کامل آموزش و پرورش خواهد داشت. اما مدیریت تکاملی بر پایه‌ی همکاری و مشارکت نزدیک و پیوسته معلمان و مدیران است و فضای مناسبی را برای رهبری حرفه‌ای معلمان فراهم می‌آورد. تعامل و ارتباط بین هر دو گروه به صورت دو طرفه (دو سویه) است و تغییر وضعیت از تدریس به مدیریت و یا بالعکس، ساده و فراوان است.

۵) مدیریت تکاملی هم دموکراتیک و هم غیر متمرکز است. ارتباط بین کارکنان در سطوح مختلف خوب است به طوری که مشکلات خیلی راحت حل می‌شوند و ارتقاء مجدد به سطوح بالاتر در دسترس همگان است و تصمیمات اتخاذ شده در این سطوح نیز خیلی سریع ـ چه از طریق کتبی و یا شفاهی ـ به کارکنان سطوح پایین منتقل می‌شود و آنها تصمیمات را در زمینه مربوطه انجام می‌دهند. در کلیه مراحل، مشارکت گسترده همه افرادی که در فرآیند ارزشیابی و تصمیم‌گیری دخیل هستند، وجود دارد به طوری که کارکنان مربوطه معمولاً احساس تعهد و علاقه مندی بیشتری نسبت به برنامه‌هایی که قرار است انجام دهند، دارند. در برابر مدیریت حفظ وضع موجود، تمایل به متمرکز و بوروکراتیک کردن امور داشته و برای انجام سیاست‌های خود،

به نظمی که بر پایه سیستم پاداش و تنبیه استواراست ـ تا بر اطمینان عقلایی یا پذیرش عاطفی برنامه بوسیله کسانی که باید آنها را انجام دهند ـ تکیه دارد.

۱۲ـ۳ تلاشها و راهبرد

ایجاد یک چنین مدیریت تکاملی که در بالا توضیح داده شد، به دلیل سنت‌های مدیریتی که ما به ارث بـرده و هنوز قادر به دور انداختن آنها نیستیم، همیشه مشکل است. به عنوان مثال، تأکید بـیش از انـدازه بـر نـوعی از مدیریتی اِعمال می‌شود که در وضعیت فعلی معمولاً به معنی مدیریت پرسنل اسـت و همچنـین حـس قـدرت محوری در زمینه کنترل امور، نقل و انتقالات، گزارش‌های محرمانه، بازرسی‌ها، ترفیـع و تنـزل رتبـه و گـروه، بیشتر از مفاهیم جذابی همچون رشد حرفه‌ای از طریق برنامه‌های آموزش و پرورش ضمن خدمت، خودنمـایی می‌کند. در اکثر قسمت‌های آموزش و پرورش، بخش عمده زمان و انرژی کارکنان صرف موضوعات پرسنلی و مالی شده و به تعلیم و تربیت کمتر توجه می‌شود. همینطور، بخش‌های مختلف آموزش و پرورش تمایل دارنـد که به صورت مجزا فعالیت نموده و هنوز روابط گسترده‌ای را با جامعه خارج از خود از جمله والدین، گروه‌هـای حرفه‌ای مختلف همچون کشاورزان، بازرگانان، سرمایه گزاران، تاجران و صنعتگران، برقرار نکـرده‌انـد. واضـح است قبل از اینکه بتوانیم هر گونه پیشرفت مهمی در تبدیل سیستم فعلی مدیریت به مدیریت تکاملی بدسـت آوریم، بایستی بر این نقصهای سنتی غلبه نماییم.

۱۲ـ۴ گروه و مراحل رشد آن

گروه عبارت است از تجمع افراد در یک واحد گروهی واقعی که بر پایـه حـالات و وضـعیت‌هـای گروهـی بـه فعالیت ادامه می‌دهند (گورویچ، به نقل از فخیمی، ۱۳۷۹). گروه تجمع ساده افراد نیـست و شـناخت و تحقیـق درباره افراد چیزی در مورد خصوصیات گروهی که فرد به آن تعلق دارد بدست نمی‌دهد. مشخصات فرد به طور انتزاعی با مشخصات همین فرد در داخل گروه تفاوت‌های بسیاری با یکدیگر دارند. فرد به هنگام قرار گـرفتن در گروه، حرکات و رفتارهایی دارد که با مشخصات او به عنوان فرد مستقل کاملاً متفاوت است.

به عقیده گورویچ، گروه یک واحد و یا مجموعه‌ای از افراد هدفدار متشکل از دو نفر یا بیشتر می‌باشد و هر نوع گردهمایی ساده افراد از قبیل توقف در صف انتظار خرید یا اتوبوس که وجه مشترک آنها فقط محلی است که در آنجا ایستاده اند را نمی‌توان گروه نامید. گروه دارای مشترکاتی است که از تجمـع سـاده افـراد متفـاوت است. این مشترکات عبارتند از: وابسته بودن هر عضو گروه به اعضای دیگر، وجود هدف مشترک بین اعـضای گروه، اعتقاد اعضای گروه به عضویت در گروه و قبول مسئولیتهای مختلف از طرف اعضای گروه.

بررسی و شناخت انتزاعی افراد گروه خـصوصیات گروهـی را کـه بـه آن تعلـق دارنـد مـشخص و معلـوم نمی‌نماید. برگر و دیکسون که از آغاز تحقیقات "هاثورن" همکاری داشتند، تصور می‌کردنـد کـه فـرد معـرف

گروهی است که به آن تعلق دارد. آنها در بررسیهای بیشتر متوجه شدند که گروه یک کل با مشخصات خاص و شخصیت ویژه مربوط به خود می‌باشد و نه تجمعی از افراد با عمل و عکس العملهای معمول و متداول بین آنها. نتایج حاصل از این بررسی، نظریه کرت لوین را که راجع به پویایی گروه و مشخصات مستقل آن نظریه پردازی کرده بود مجدداً تأکید کرده است.

افراد به دلیل داشتن خصوصیات اجتماعی و تمایلات باطنی به گروهها ملحق می‌شوند. این گروهها اعم از گروه کاری، گروه بازی، گروه فامیلی، و گروه همسایگان هر یک دارای ویژگیهایی است که فرد بخشی یا کل نیاز خود را در الحاق به آنها تأمین می‌کند. انواع مختلفی از گروهها وجود دارد که مهمترین آنها عبارتند از:

گروههای رسمی، گروههای غیررسمی، گروههای اولیه و ثانویه، گروههای مرجع، گروههای مجازی، گروه عملیاتی و گروه کاری (برای توضیح بیشتر راجع به گروهها، به کتاب سازمان و مدیریت، تألیف فرزاد فخیمی مراجعه نمایید).

مراحل رشد

یک روش برای بهبود عملیات داخلی و تسهیل اثربخشی گروه، شناخت مراحل متفاوت رشد آن است. اثربخشی گروه ممکن است متأثر از نحوه برخورد اعضا و رهبران گروه با مشکلات عمومی در هر مرحله‌ی رشد باشد. درک رشد گروه برای بهتر اداره کردن گروههای تازه شکل گرفته و گروههای موجود، مفید است. همچنین این درک موجب عملکرد بهتر برای اعضای گروه می‌شود. مراحل پنجگانه رشد گروه عبارتند از:

۱ـ **شکل گیری**[1]: موضوع اصلی در این مرحله، ورود اعضا به گروه می‌باشد. افراد در مورد چیزهایی که به دست می‌آورند و انتظاراتی که از آنها می‌رود از خود سئوال می‌پرسند. افراد علاقه مندند که رفتارهای پذیرفته شده را کشف کنند و وظیفه واقعی گروه را مشخص نمایند و قواعد گروه را تعریف کنند.

۲ـ **برآشفتگی**[2]: به دوره‌ای اطلاق می‌گردد که احساسات شدید و تنش در میان اعضا وجود داشته باشد. بین اعضا ممکن است مشکلاتی بوجود آید و گروه دچار تغییر شود. انتظارات عضویت شفاف و روشن می‌شوند و به موانع سر راه گروه، توجه اعمال می‌گردد.

۳ـ **هنجاری**[3]: در این مرحله گروه به صورت یکپارچه در می‌آید و هماهنگ می‌شود. مسایل و مشکلات مرحله قبل جای خود را به توازن نیروها می‌دهد و بطور کلی گروه برای حفظ این توازن، رفتار افراد را منظم می‌کند و از تفرقه گرایی می‌پرهیزد.

1- Forming
2- Storming
3- Norming

۴ـ اجرا[1]: در این مرحله، یکپارچگی کامل می‌گردد و گروه به بلوغ می‌رسد و به صورت کارآمد و سازمان یافته ظاهر می‌شود. اکنون گروه قادر به برخورد با وظایف پیچیده و حل اختلاف نظر اعضا به طریق خلاق می‌باشد.

۵ـ انحلال[2]: وقتی وظایف گروه به اتمام رسید، گروه ممکن است منحل شود. این حالت بخصوص برای بسیاری از گروههای موقت اتفاق می‌افتد (برای مطالعه بیشتر در این زمینه به کتاب مدیریت رفتار سازمانی، تألیف هورن و دیگران، ترجمه ایران نژاد، زکلیکی و سبحان اللهی مراجعه نمایید).

۱۲ـ۵ پویایی‌های گروهی برای مدیریت دموکراتیک

۱) مدرسه بعنوان یک گروه اجتماعی: قبلاً گفته شد که مدرسه یک جامعه در مقیاس کوچکتر است و طبقات مختلف اجتماع، جمعیت مدرسه را تشکیل می‌دهند. حتی مشکلات و نگرانی‌های جامعه در مدیریت مدرسه و امور آن منعکس می‌شوند. از اینرو، مدرسه یک گروه اجتماعی نامیده می‌شود و روابط افراد در داخل این گروه اجتماعی، جوّ یا روحیه اجتماعی را ایجاد می‌کنند. جوّ موجود در هر مدرسه به افراد ایده می‌دهد، حتی در افراد خارج از مدرسه این تصور را ایجاد می‌کند که آنان گروهی خوشحال یا ناراحت، اثربخش یا غیر اثربخش هستند.

۲) ماهیت پویایی‌های گروهی: روانشناسان اجتماعی خاطر نشان ساخته‌اند که پویایی‌های گروهی ارتباط قابل ملاحظه‌ای با آموزش و پرورش دارند. ارتباط با انواع نظام‌های آموزشی و فهم عوامل مؤثر بر جوّ مدرسه در افزایش انگیزش و سازگاری در بین افراد تأثیر دارد. پویایی‌های گروهی رشته‌ای از رفتار انسانی است که با جامعه شناسی و روانشناسی ارتباط نزدیک داشته و بخش مهمی از روانشناسی اجتماعی را که اصول انگیزش اجتماعی را ارائه و بر کار دسته جمعی مردم و تشکیل گروه‌ها تأکید دارد، تشکیل می‌دهد. فهم صحیح چنین اصولی به ما کمک می‌کند تا بازده کار را بطور کلی و روابط انسانی را بطور ویژه بهبود بخشیم. این قضیه از طریق همکاری گروه‌ها امکان پذیر است؛ گروه‌هایی که بر پایه بحث و مبادله عقاید که تشکیل دهنده فرآیندی دموکراتیک هستند، شکل گرفته‌اند.

۳) شرایط موفقیت آن: ارتباطات عمودی، افقی و همه جانبه، فرآیندهای دموکراتیک را گسترش می‌دهند. روش‌های مباحثه باید در تمام سطوح مدرسه، برای مثال، بین معلمان و دانش‌آموزان، معلمان و والدین، هیئت تعلیمی و غیر تعلیمی و مانند آن استفاده شوند. از طریق مباحثه عقاید، احساسات و تفکرات بهتر ارائه می‌شوند. پویایی‌های گروهی محور کلیه برنامه‌های مدرسه ـ خواه یک کلاس باشد، خواه آزمایشگاه، کارگاه، شورای

1- Performing
2- Adjourning

کارکنان و یا شورای دانش‌آموزان ـ است. شرط اساسی برای موفقیت هر نوع فعالیت گروهی مشارکت کامل اعضای آن است و این یکی از مشکل ترین چیزهاست. همه گروه‌ها معمولاً تنش و سوء تفاهم را در بین اعضایشان تجربه می‌کنند. تنها زمانی که تنش‌ها تا اندازه‌ای رفع شوند و سازگاری‌های شخصی داخلی بوجود آیند، مشارکت کامل شروع به پدیدار شدن می‌نماید. سپس اقدام جمعی می‌تواند صورت پذیرفته و بازده بهتری را امکان پذیر سازد. از طرف دیگر، تنش و منازعه دو طرفه، همکاری در فعالیت‌های گروهی را کاهش، امیدها را تبدیل به یأس کرده و انرژی را هدر می‌دهد.

مطالعات پژوهشی اخیر نشان داده‌اند که ما می‌توانیم از پویایی‌های گروهی برای تغییر نگرش‌ها و اقدامات افراد از طریق مشارکت آنان در گروه‌های کوچک و تحت شرایط دموکراتیک معین، استفاده کنیم. روش پویایی‌های گروهی باید برای افزایش همکاری بهتر اعضاء بکار گرفته شود. معمولاً در جامعه ما تشکیل گروه‌های کوچک همچون راهی برای تسلی خاطر یکدیگر و تثبیت چهارچوبه رویه‌ها یا تصمیم گیریها ـ چه در آموزش و پرورش، و یا در صنعت، بازرگانی و مدیریت ـ مورد استفاده قرار می‌گیرد. زمانی که ما چنین گروه‌هایی را از نقطه نظر روابط انسانی بررسی می‌کنیم، همه آنها سیمای مشترک معینی دارند. در زیر آنها را بر اساس نظر اتاوای[1] (به نقل از موهانتی، ۲۰۰۶) و با توجه به تجربیاتی که او بدست آورده است، مورد بحث قرار می‌دهیم.

همه گروه‌ها با تمایلات مشترک شروع می‌شوند. اعضاء با هدف معینی دور هم جمع می‌شوند و ممکن است در بعضی از جنبه‌ها، سطح مشارکت را بین خودشان ـ برای یادگیری، و یا برای فهم بهتر یکدیگر و برای اتخاذ تصمیم برای یک اقدام معین ـ افزایش دهند. باید مشارکت موفقیت آمیزی توسط اعضای گروه با هدف تحقق عملیات، وجود داشته باشد. شرط ضروری برای مشارکت آن است که همه اعضاء قسمتی از کار را به عهده گرفته و انجام دهند و هیچ کدام نباید از تفکر و اقدام گروه، مستثنی باشد. مشارکت با همکاری یکسان نیست زیرا اعضاء ممکن است روی همه‌ی جنبه‌ها تفاهم نداشته باشند و همکاری آنان به همان اندازه مشارکت اعمال نگردد. در گروه‌های دموکراتیک، تلاش‌هایی برای متحد ساختن بخش‌های مختلف و اهداف آنها صورت می‌گیرد. از طریق سازگاری و انطباق با نظرات افراد مخالفی که برای همکاری مطلوب هستند گونه‌ای مصالحه صورت می‌گیرد. مشارکت شامل بیان، تفکر و احساس است. به عبارت دیگر، بیان یا تجلی، ارتباط عقاید را مشکل می‌سازد. مردم ممکن است با یک زبان صحبت کنند، اما، با شکل‌های متعدد از یک کلمه، که معانی متعددی دارند. از اینرو، شفافیت تفکر در ارتباطات، بسیار مهم است.

نگارنده تفکر در یک گروه را آن نوع تفکر گروهی می‌داند که به موجب آن هر عضوی صرفاً با تفکرات خودش ارتباط ندارد بلکه سعی می‌کند آن را در ارتباط با آنچه که دیگران فکر می‌کنند، تبدیل به عمل نماید. ممکن است در همه تفکرات تفاهم وجود نداشته باشد. اما، باید تفکرات با موضوع مربوطه ارتباط داشته باشند.

1- Ottaway

احساس، نقش مهمی را در ایجاد یک فضای مشارکتی برای گروه‌ها بازی می‌کند؛ فضایی که در آن افراد احساس کنند قادر و متمایل به گرفتن سهم و مسئولیتی هستند. باید مباحثات گروه به صورت آزاد و بی‌پرده باشد. این یک جوّ "اجازه دهنده و آسان گیر" است که درمقابل جوّ "محدود کننده" قرار دارد و باید بر آن غلبه کرد به طوری که همه بتوانند آزادانه و بدون خودداری یا محافظه کاری، خودشان را ابراز نمایند. همکاری به عنوان عاملی در جهت افزایش تعامل بهتر و پویایی‌های اثربخش گروه عمل خواهد کرد.

۴) **نقش و ویژگی‌های یک رهبر:** جایگاه یک رهبر در فرآیند پویایی‌های گروه خیلی مهم است. براساس افرادی که باید هدایت شوند و وضعیتی که آنها دارند ممکن است انواع متفاوتی از رهبری وجود داشته باشد. از اینرو، خواص و نشانه‌های رهبران با توجه به موقعیت‌ها، متفاوت است. اما باید ویژگی‌های مشترکی برای رهبری وجود داشته باشد که به پاره‌ای از آنها اشاره می‌شود:

- یک رهبر باید قادر باشد که موقعیت‌های پویای گروه را ببیند و از فرآیند گروه‌ها که پیش‌تر بحث شد، آگاه باشد.
- او باید رفتاری دوستانه داشته باشد و احساسی مؤثر و گیرا به گروه ببخشد و یک جوّ آزادی و صمیمیت در گروه ایجاد کند.
- او باید قادر باشد تا روابط خوبی بین خود و گروه برقرار کند.
- او باید خود را بخشی از گروه، یکی از آنها و درعین حال ارشد گروه بداند و افزون بر این، به آنها احترام بگذارد. این معنی واقعی پذیرفته شدن به عنوان یک رهبر توسط گروه است.
- صداقت و درستی رهبر امری اساسی است. او باید در هدفش خوش نیّت و صادق و به آنچه که می‌گوید، پایبند باشد. نباید دچار وسوسه‌ی اغفال گروه شود حتی زمانی که سعی می‌کند آنها را وادار به انجام کاری بکند.
- او باید بوسیله‌ی غلبه بر سختی‌ها و تنش‌هایی که در هر موقعیتی وجود دارد، مشارکت و همکاری را بهبود بخشد.
- او باید اعضای گروه را خوب بشناسد به طوری که بتواند بعضی از رفتارهای آنها را پیش‌بینی کند. نباید طاقت خود را از دست بدهد یا همیشه اظهار کننده یا پرخاشگر باشد که در این صورت جوّ گروه ممکن است خراب شود.
- او باید قادر باشد تا "بازخورد"[1] اطلاعات را برای گروه فراهم کند. بدین منظور، او باید برای گروه امور را تعبیر و تفسیر کرده و توضیح دهد که چگونه آنها دچار یک تعارض ویژه و یا مشکلاتی خاص شده‌اند.

1- Feedback

ـ رهبر باید سعی کند تا فرصت‌هایی را برای ایفای مسئولیت، برای گروه فراهم نماید. انتظار بیش از اندازه گروه از رهبر اشتباه است. باید گروه رهبرـ محور به تدریج تبدیل به خود اتکایی در همه اعضای گروه شود.

۱۲ـ۶ پویایی‌های درون گروهی

از جمله اولین کسانی که زمینه اطلاعات را پیرامون پویایی گروه بوجود آورد فروید بود. به نظر وی فعالیت گروهی یا پویایی گروه بر عشق و علاقه فرد که ناشی از رضایت عضویت در گروه است قرار دارد. به عقیده وی عشق و علاقه یا هیجانات ناشی از رضایت در عضویت گروه موجب اتصال بین مردم و فعالیتهای گروه برای رسیدن به هدفهای گروه می‌شود. در این میان، نقش رهبری گروه برای ایجاد رضایت و علاقه در فرد و در نهایت پویایی و فعالیت گروهی بسیار مؤثر و تعیین کننده است. ترکیب میان اعضای گروه را که به عنوان عکس العملهای منفی نسبت به رهبر و در نهایت آرزوی جانشینی وی از آن نام می‌برد و مسابقه و تلاش نهایی برای جانشینی رهبر که همیشه در بین اعضا وجود دارد از دیگر مواردی است که فروید به عنوان عوامل انگیزش در فعالیتهای گروهی ذکر می‌کند. ارزش دیدگاههای فروید هر چه باشد بیانگر یک واقعیت است و آن واقعیت عبارت است از اینکه سرانجام یک قدرت احساسی[1] در فعالیت گروهی و پویایی آن دخالت دارد و مؤثر است. این احساسات عبارتند از خلق اراده قوی در اعضا برای تأیید و در حقیقت مقاومت برای یکدیگر و رهبری و اهداف گروه. فروید به هر دو سطح رفتارهای آگاهانه و ناآگاهانه در فعالیتهای گروهی اشاره می‌کند(افجه، ۱۳۸۵).

بایون[2] یک مدل روانکاوی را بر اساس فعالیت و پویایی گروه توسعه داده است که بر اساس آن در رفتار اعضای گروه تغییر ایجاد می‌نمود. اولین مدل را زمانی که سربازان در جنگ جهانی دوم دچار شکست شدند توسعه داد. بر اساس این مدل بایون نتیجه‌گیری کرد که اغلب تجارب گروهی نتیجه درگیری میان سه زمینه زندگی گروهی است که عبارتند از (افجه، ۱۳۸۵):

۱ـ افراد و نیازهای آنها، هر فرد نیازها و روحیات خود را با خود به گروه می‌آورد. همچنین انتظار دارد که نیازهای او از طریق گروه عرضه شود.

۲ـ هوش گروهی[3]، که به احساسات و فضای درون گروه باز می‌گردد.

۳ـ فرهنگ گروهی، که بایون آن را به نیاز برای ساختار رهبری در درون گروه توصیف می‌کند.

1- Emotional Power
2- Bion
3- Group Mentality

به عقیده بایون درگیری و اختلاف بین این سه زمینه یعنی نیازهای فردی، هوش گروهی و ساختار در رهبری گروه سبب گروه‌بندی دومی می‌شود که این گروه‌بندی دوم یا فرضیه اساسی گروهها یعنی گروه عملی یکی از وظایفش تلاش برای حل تنشها به نفع اعضای گروه است. او اضافه می‌کند که این ابزارها بخصوص در زمانهایی که گروه برای گرفتن نتیجه تحت فشار قرار دارد فعالتر هستند. نتایج درگیری و فعالیتها نیز به شکلهای ذیل منعکس می‌شود :

الف: پاسخهای تند و بی پایه: در این حالت اعضا متوجه حمله و عکس العمل نسبت به خطرهای شناخته شده می‌شوند. هدف از این حملات و پاسخهای تند و بی پایه مقابله با خطری است که احتمال دارد گروه را از هم بپاشاند.

ب: وابستگی[1]**:** گروه با جمع شدن و حالت تدافعی گرفتن به خود سعی می‌کند از خود دفاع کند. متأسفانه در این مواقع گروه در عوض نگاه به موارد و اطلاعاتی که در این دست دارد به اتفاقاتی که در حال وقوع است توجه می‌کند.

ج: همراهی کردن[2]**:** شامل همراه شدن از یک طریق منطقی و روش سنجیده[3] برای گفتگو با یکدیگر است. به نظر می‌رسد این مرحله در خدمت هدف فراهم آوردن جانشین برای رهبر باشد و چیزی شبیه تغییر تلویحی[4] رهبری است.

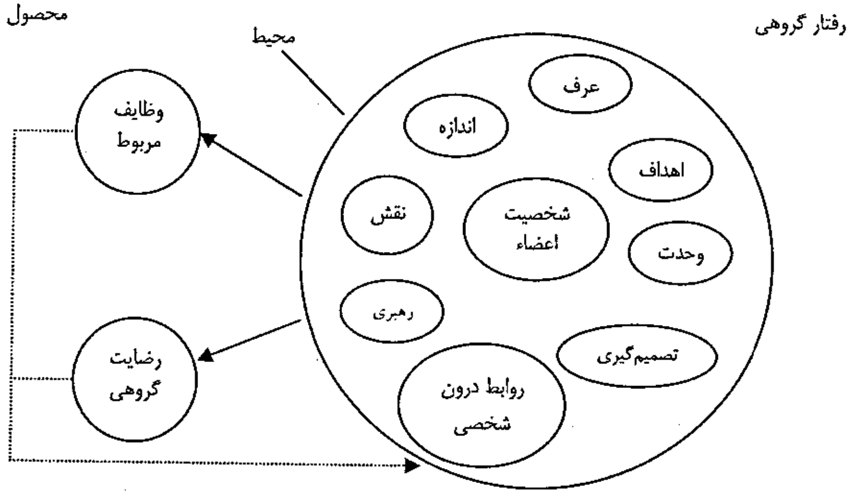
در شکل۱۲ـ۱ تعدادی از اجزایی که با رفتارهای درون گروهی ارتباط دارند نشان داده شده است. در این شکل، در داخل فضای مربوط به گروه چندین تعامل بین اجزای رفتاری گروه مشاهده می‌شود. برای مثال، شیوه رهبری روش تصمیم‌گیری را سخت تحت تأثیر خود قرار خواهد داد و شخصیت اعضا بر شیوه رهبری بیشترین تأثیر را خواهد داشت. یک مرحله بازخورد نیز بین محصول و سایر اجزای رفتار گروهی وجود دارد. این بازخورد به لحاظ اطلاعاتی است که گروه از پیشرفت خود در طول زندگی گروهی جمع آوری می‌کند. برای مثال اگر گروه یک جلسه چند دقیقه‌ای هم داشته باشد اعضا علاقه دارند که در آن شرکت کنند یا نتایج آن را بدانند. توضیح مختصری در مورد هر یک از این اعضا به قرار زیر است (افجه،۱۳۸۵) :

1- Dependency

2- Pairing

3- Ritualized

4- Metaphorical Change



شکل ۱۲ـ۱: عوامل تعیین‌کننده پویایی گروه و فعالیت‌های درون گروهی

۱ـ **اندازه:** هر چه تعداد اعضای گروه بیشتر باشد شیوه ارتباطات پیچیده تر خواهد شد. هر چه تعداد شرکت کنندگان یا اعضای گروه بیشتر باشد امکان کسب تجربه بیشتر در آن گروه وجود دارد. اما تعداد بیشتر اعضاء، موجب مشارکت کمتر می‌شود.

۲ـ **عرف و ارزشها:** گروه می‌تواند محدودیتهایی را برای اعضایی که عرف و عادات و ارزشهای گروهی را نادیده می‌گیرند در نظر بگیرد.

۳ـ **اهداف:** محصول گروه از دو قسمت متصل به هم تشکیل شده است:

الف: اهدافی که برای گروه تعیین شده است.

ب: سطح رضایت اعضای گروه از گروه و فعالیت گروه.

۴ـ **شخصیت اعضاء:** اعضای یک گروه به نحو وسیعی از جمله در شیوه حل و فصل و هماهنگی مسائل گروهی با هم متفاوتند.

۵ـ **نقشها:** افراد ترجیحات کاری دارند که به نقشی که آنها در یک گروه یا تیم ایفا می‌کنند نه به وظایف و اهداف گروه.

۶ـ **وحدت:** به احساسی که یک گروه به گروه بودن خودش دارد باز می‌گردد. میان وحدت و تأیید رابطه وجود دارد. برای مثال اگر ارزشها و عرف گروهی به زور به یک گروه تلقین شوند گروه با درجه پایین وفاداری و تأیید ارزشها و عرف گروهی ممکن است از نظر وحدت گروهی در سطح پایین باشد. یعنی

اینکه در گروههایی که آزادی عمل دارند وحدت گروهی بیشتر است از گروههایی که ارزشها و مقررات به آنها دیکته می‌شود.

۷ـ رهبری: سبک و شیوه رهبری در چگونگی رفتار اعضای گروه تأثیرگذاراست.

۸ـ تصمیم گیری: نوع تصمیم‌گیری گروه نیز بر نتیجه و بازده تأثیر دارد. برای مثال، گروهی که دائماً به مشاجره می‌پردازد و به مسائل اساسی توجهی ندارد، به نتایج مطلوب دست نخواهد یافت.

۹ـ روابط شخصی: روشی که اعضای گروه با یکدیگر رابطه بر قرار می‌کنند نیز می‌تواند بر نحوه کار گروهی مؤثرباشد.

۱۰ـ محیط: هر سازمانی در محیط فعالیت می‌کند. به عبارت دیگر کلیه اقداماتی که ذکر شد در محیط سازمانی روی می‌دهند. هر سازمانی فرهنگ و روشهای خاص خود را دارد. بعضی سازمانها فعالیتهای گروهی غیر رسمی و بعضی دیگر ارتباطات رسمی را پیشه می‌سازند (برای مطالعه بیشتر در این زمینه، به کتاب مبانی فلسفی و تئوریهای رهبری و رفتار سازمانی نوشته افجه مراجعه کنید).

۱۲ـ۷ پویایی‌های بین گروهی

گروهها بطور ثابت و غیر متنوع با هم فعالیت می‌کنند. برای مثال اگر بر یک کمیته مشترک مذاکره کننده بین مدیریت سازمان و اتحادیه کارگری نظری بیندازیم هر چند این کمیته در نفس خود یک گروه است ولی ناچار است که با سایر گروهها نیز وارد تعامل شود. این گروهها نیز به نوبه خود با گروههای دیگر تماس دارند. عوامل تأثیرگذار در این رابطه عبارتند از:

۱ـ اهداف: گروههای مختلف ممکن است دارای اهداف متفاوتی باشند. این اهداف بطور مشخصی با توجه به ارزشی که گروه برای هدف و سایرین قائل است بر روابط بین گروهی اثر می‌گذارند. افراد باید هدف خود را جزئی از هدف کلی سازمان بدانند. اختلاف بین گروهها به نحو مؤثری تحت تأثیر شناخت اهداف موجود قرار می‌گیرد.

۲ـ رقابت کاری: گروههایی که طبیعت کاری مشابه دارند از ارتباطات مؤثر و قویتری با هم برخوردارند و همچنین به نظر می‌رسد که این ارتباطات ناشی از شباهت طبیعت فعالیتها، قدرت اضافی را در سازمان ایجاد می‌کند. این رقابت حتی می‌تواند بر سر منابع نیز صورت پذیرد.

۳ـ عدم اطمینان: یک گروه موقعیتهای کمی برای اطمینان درباره انگیزش یا تمایل سایر گروهها دارد. در میان نتایج و علایم عدم اطمینان، از ضعف اعتماد و افزایش رفتارهای سیاسی نسبت به گروههای دیگر می‌توان یاد کرد.

۴ـ ادراکات: روابط گروهی اغلب بر اساس ادراکاتی که در طول سالها در مغز اعضا شکل گرفته‌اند پایه گذاری می‌شوند. ادراکات مدیران در طول زمان می‌توانند اساس و پایه رفتار درون گروهی آنها را شکل دهند.

۵ـ روابط درون گروهی: تجربه قبلی با سایر گروهها می‌تواند مشخص کننده رفتارهای آینده باشد. مدیری که به این نتیجه رسیده تا خود در کارها بر کارکنان تکیه کند تعاملات و رفتارهای آینده اش نیز تحت تأثیر تجربه‌هایش در این زمینه قرار می‌گیرد.

۶ـ قابلیت جایگزینی: پشت سر گذاردن یا آزار کشیدن یک گروه فرصتی را ایجاد می‌کند تا درجه‌ای از کنترل بر آن گروه پیدا شود. برای مثال یک راه سنتی برای سازمان جهت فشار به سازمان دیگر کاهش قیمتها است تا سازمان آزار دهنده (کاهش دهنده قیمت) بتواند کنترل بر سازمان رقیب پیدا کند(افجه،۱۳۸۵).

ویژگی‌های گروههای مناسب

برخی از ویژگیهای برجسته گروهها (رسمی – غیر رسمی) بصورت زیراند (رضایی نژاد، ۱۳۷۵):

۱ـ همبستگی دارند ـ اعضای گروه در برابر عوامل بیرونی(که ممکن است شامل رئیس خود و مدیریت زمان هم بشود) جبهه متحدی تشکیل می‌دهند.

۲ـ اعضا پشتیبان یکدیگرند ـ در راه رسیدن به هدفهای شغلی و اجتماعی به همدیگر کمک می‌کنند.

۳ـ گروه معیارهای خود را برمی گزیند ـ به گونه‌ای عمل می‌کند که با روش سازمان، و حتی رهبری گروه متفاوت است.

۴ـ دیدگاه ارزشی خاصی پیدا می‌کند ـ که ممکن است با دیدگاههای سازمان و حتی رئیس افراد مغایر باشد.

۵ـ اثر گروه از جمع نفوذ اعضا بیشتر است ـ یک گروه منسجم بیش از حاصل جمع فعالیت اعضا به صورت انفرادی، می‌تواند به نتیجه دلخواه برسد.

نتیجه‌گیری

در دموکراسی مدرن، رهبری بیش از پیش مورد نیاز است، اما با در نظر گرفتن نیازهای متغیّر زمانه، رهبری باید پویا و دموکراتیک باشد. اتاوای به درستی می‌گوید: «رهبر دموکراتیک مثل یک معلم خوب، دیگران را به طور غیر ضروری محصور نمی‌کند، خود را در قالب یک دیکتاتوری قرار نداده و بر تغییرات پافشاری نمی‌کند. او دیگران را دعوت به همکاری کرده و از همکاری اجتناب نمی‌ورزد. با بردباری در مقابل مخالفت‌ها، همیشه سعی می‌کند تفاوت‌ها را مبدّل به شکل جدیدی از موافقت و تفاهم نماید». در یک مدیریت دموکراتیک، رهبر باید دموکراتیک و پویا باشد. او باید دیگران را در جهت درستی هدایت کند که ممکن است از طریق پویایی‌های گروهی شناخته شود؛ پویایی‌هایی که مدیریت تکاملی را تضمین می‌کنند».

منابع

فصل اول

جاسبی، عبدالله (۱۳۷۵). **جزوه‌ی درسی مدیریت اسلامی.** تهران: انتشارات دانشگاه آزاد واحد تحصیلات تکمیلی.

خورشیدی، علی (۱۳۸۲). **مدیریت و رهبری آموزشی.** تهران: انتشارات یسطرون، چاپ اول.

دسلر، گری (۱۳۷۸). **مبانی مدیریت منابع انسانی.** ترجمه علی پارساییان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی.

دعایی، حبیب الله (۱۳۸۱). **مدیریت منابع انسانی: نگرش کاربردی.** مشهد: بیان هدایت نور، چاپ چهارم.

رضاییان، علی (۱۳۸۰). **اصول مدیریت.** تهران: انتشارات سمت.

سینجر، مارک ج. (۱۳۷۸). **مدیریت منابع انسانی.** ترجمه فریده آل آقا، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

علاقه بند، علی (۱۳۸۵). **مدیریت عمومی.** ویراست دوم. تهران: نشر روان، چاپ پانزدهم.

میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۸). **رهبری و مدیریت آموزشی.** تهران: انتشارات یسطرون.

هرسی، پال و بلانچارد، کنث (۱۳۸۳). **مدیریت رفتار سازمانی: کاربرد منابع انسانی.** ترجمه علی علاقه بند، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ بیست و چهارم.

Aggarawal, R. D. (1993). **Organization and management.** New Delhi: McGraw Hill, 5th Edition.

Dewekar, S. M. (1962). Principles of administrative organization. In J. Mohanty (Eds.) (2005). **Educational management, supervision, and school organization.** Hyderabad: Neelkamal Publications.

Good, C. V. (1963). **Dictionary of education.** New York: McGraw-Hill Book.

Mohanty, J. (2005). **Educational management, supervision, and school organization.** Hyderabad: Neelkamal Publications.

Mukherjee, H. B. (1962). **Education for fullness.** Mumbai: Asia Public House.

فصل دوم

خورشیدی، علی (۱۳۸۲). **مدیریت و رهبری آموزشی.** تهران: انتشارات یسطرون، چاپ اول.

رضاییان، علی (۱۳۸۴). **مبانی سازمان و مدیریت.** تهران: انتشارات سمت، چاپ هفتم.

شفریتز، جی ام. و اوت، جی. استیون (۱۳۸۱). **تئوریهای سازمان: اسطوره‌ها.** ترجمه علی پارساییان، تهران: انتشارات ترمه.

طرقی، جعفر و اسماعیلی، علی (۱۳۸۶). **دانش مدیریت: مبانی سازمان و مدیریت.** اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان، چاپ اول.

کیا، منوچهر (۱۳۷۷). **تئوریهای مدیریت و مدلهای سازمان.** تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، چاپ سوم.

لاننبورگ، فرد سی و اورنستین، آلان سی (۱۳۸۲). **مدیریت آموزشی: *مفاهیم و عمل.*** ترجمه محمد علی فرنیا، تبریز: انتشارات جمالی، چاپ اول.

نجف بیگی، رضا (۱۳۷۵). **جزوه درسی تئوریهای سازمان و مدیریت.** تهران: دانشگاه آزاد، واحد تحصیلات تکمیلی.

Fiegel, H. (1959). Principles and problems of theory construction in psychology. In **Current trends in psychology theory.** Pittsburg: Pittsburg University Press.

Getzels, J. W. (1958). **Administrative theory in education.** Pittsburg: Pittsburg University Press.

Griffiths, D. (1959). Nature and meaning of theory. **Behavioral Sciences and Educational Administration.** Chicago University.

Mohanty, J. (2005). **Educational management, supervision, and school organization.** Hyderabad: Neelkamal Publications.

Mort, P. R. & Ross, D. H. (1946). Principles of school administration. In Jagannath Mohanty (Eds.) (2005). **Educational management, supervision, and school organization.** Hyderabad: Neelkamal Publications.

Vroom, V. H. & Yetten, P. W. (1973). **Leadership and decision making.** University of Pittsburgh Press.

فصل سوم

خورشیدی، علی (۱۳۸۲). **مدیریت و رهبری آموزشی.** تهران: انتشارات یسطرون، چاپ اول، صص ۲۴۱_۲۴۲.

رابینز، استیفن پی (۱۹۹۷). **مبانی رفتار سازمانی.** ترجمه علی پارساییان و سید محمد اعرابی (۱۳۷۸). تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی، چاپ دوم.

سینجر، مارک ج. (۱۳۷۸). **مدیریت منابع انسانی.** ترجمه فریده آل آقا، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، ص ۲۵.

طرقی، جعفر و اسماعیلی، علی (۱۳۸۶). **دانش مدیریت: مبانی سازمان و مدیریت.** اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان، چاپ اول، ص ۱۲۵.

علاقه بند، علی (۱۳۸۵). **مدیریت عمومی.** ویراست دوم. تهران: نشر روان، چاپ پانزدهم.

علاقه بند، علی (۱۳۸۵). **مقدمات مدیریت آموزشی.** ویراست پنجم. تهران: نشر روان، چاپ سی و یکم.

لاننبورگ، فرد سی و اورنستین، آلان سی (۱۳۸۲). **مدیریت آموزشی: *مفاهیم و عمل.*** ترجمه محمد علی فرنیا، تبریز: انتشارات جمالی، چاپ اول، ص ۶۴

مینتزبرگ، هنری (۱۳۷۱). **سازماندهی: پنج الگوی کارساز.** ترجمه ابوالحسن فقیهی و حسین وزیری سابقی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، ص ۷۱.

Amburgey, T.L. & Dacin, T. (1994). As the left foot follows rigth: The dynamics of strategic and structural change. **Academy of Management Journal,** December, pp. 1427-52.

D'Souza, A. (1989). **Leadership.** Mumbai: Better Yourself Books.

Hall, H. Rechard (1972). **Organization: Structure and process.** N.J.: Printice-Hall, Englewood, Cliffs, p. 112.

Khanka, S. S. (2006). **Organizational behavior.** New Delhi: S. Chand & Company Ltd., 5th Ed.

Koontz, H. & O'Donnell, C. (1972). **Principles of management.** New York: McGraw Hill Book Co.

Pandya, S. R. (2001). **Administration and management of education.** Mumbai: Himalaya Publishing House.

Stoner, A. James (1984). **Management.** New Delhi: Printice-Hall of India Private Limited, p. 262.

فصل چهارم

افجه، سید علی اکبر (۱۳۸۵). **مبانی فلسفی و تئوریهای رهبری و رفتار سازمانی.** تهران: انتشارات سمت، چاپ سوم.

خورشیدی، علی (۱۳۸۲). **مدیریت و رهبری آموزشی.** تهران: انتشارات یسطرون، چاپ اول.

رابینز، استیفن پی (۱۹۹۷). **مبانی رفتار سازمانی.** ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی (۱۳۷۸). تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی، چاپ دوم.

شمس، غلامرضا (۲۰۰۶). بررسی تطبیقی اثربخشی رهبری آموزشی مدیران دبیرستانها در ارتباط با ارزشهای شغلی و جوّ مدرسه در ایران و هندوستان. پایان نامه دکتری، دانشگاه میسور.

فخیمی، فرزاد (۱۳۷۹). **سازمان و مدیریت: تئوریها، وظایف و مسئولیتها.** تهران: نشر هستان، ص ۴۹۳.

لانبورگ، فرد سی و اورنستین، آلان سی (۱۳۸۲). **مدیریت آموزشی: *مفاهیم و عمل.*** ترجمه محمد علی فرنیا، تبریز: انتشارات جمالی، چاپ اول، ص ۶۴.

Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). **Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life.** Reading, Mass: Addison-Wesley.

Forehand, G. A. & Gilmer, B. Von H. (1964). Environmental variations in studies of organizational behavior. **Psychological Bulletin,** vol. 62, No. 6.

Gordon, G. G. & Goldberg, B. E. (1977). Is there a climate for success? **Management Review,** May.

Halpin, A. W. (1966). Validity of organisational climate description questionnaire. In J. D. Johnson (Eds.) (1993). Relationship between school organisational climate and achievement motivation, attitude, and academic achievement of students in the City of Madras. Thesis (Ph.D.), University of Mysore.

Halpin, A. W., & Crofts, D. B. (1966). **The organisational climate of schools.** Chicago: Midwest Administration Centre, University of Chicago.

Halpin, A. W., & Crofts, D. B. (1966). The organisational climates of schools. **Administrator's Notebook,** 9 (7).

Halpin, G. (1966). Relative contributions of motivators and hygiene factors to overall job satisfaction. **Journal of Applied Psychology.**

Joshi, B. (1998). A study of teachers' motivation in relation to their institutional climate and teaching experience. Thesis (Ph.D.), SNDT Women's University.

Joshi, S. M., & Pushpanadham, K. (Eds.) (2002). **Value-based leadership in education: Perspectives and approaches.** New Delhi: Anmol Publications.

Lawinson, H. & Rosenthal, S. (1984). **CEO: Corporate leadership in action.** Basic Books.

Lewin, K. (1959). **Field theory in social science.** London: Tabistock Publications.

Litwin, G. H. & Stringer, R. A. (1968). **Motivation and organizational climate.** Boston: Harvard University.

Loshali, I. (1995). A study of organizational climate and teacher absenteeism in relation to school results. Thesis (P.G. Diploma in Management of Education), University of Mumbai.

McClelland, D. & Burnham, D. H. (1976). Power is the great motivator. **Harvard Business Review,** March/April.

Ouchi, W. G. (1981). **Theory Z: how American business can meet the Japanese challenges.** Reading, Mass: Addison-Wesley.

Owens, R. G. (2004). **Organizational behavior in education.** Boston, MA: Pearson.

Pandya, S. R. (2001). **Administration and management of education.** Mumbai: Himalaya Publishing House.

Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1982). **In search of excellence: Lessons from America's best-run companies.** New York: Harper and Row.

Schein, E. H. (1985). How culture forms, develops, and changes. In R. H. Kitmann, M. J. Saxton, & R. Scrpa (Eds.) (1985). **Gaining control of the corporate culture.** San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
Schein, E. H. (1992). **Organizational culture and leadership.** San Francisco: Jossey- Bass.
Schneider, B. & Snyder, R. A. (1975). Some relationship between job satisfaction and organizational climate. **Journal of Applied Psychology,** Vol. 60, No. 3.
Sears, J. B. (1947). **Public school administration.** New York: Ronald Press.
Sharma, M. (1978). **Technical handbook for school organisational climate description questionnaire.** Agra: Rakhi Prakashan Company.
Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.) (1968). **Organizational climate.** Boston: Harvard University Press.
Terpstra, V. & David, K. (1985). **The cultural environment of international business.** South Western Publishing.
Whiting, J. W. M. (1968). Socialization: Anthropological aspects. In D. Sils (Eds.) (1968). **International encyclopedia of the social sciences.** XIV, New York: Free Press.

فصل پنجم

Dash, B. N. (2005). **School organization, administration and management.** Hyderabad: Neelkamal Publications.
Joshi, S. M., & Pushpanadham, K. (Eds.) (2002). **Value-based leadership in education: Perspectives and approaches.** New Delhi: Anmol Publications.

Mohanty, J. (2005). **Educational management, supervision, and school organization.** Hyderabad: Neelkamal Publications.

فصل ششم

افجه، سید علی اکبر (۱۳۸۵). **مبانی فلسفی و تئوریهای رهبری و رفتار سازمانی.** تهران: انتشارات سمت، چاپ سوم.
امیرکبیری، علیرضا (۱۳۷۷). **سازمان و مدیریت.** تهران: نشر ملک، چاپ دوم.
سید جوادین، سید رضا (۱۳۸۳). **نظریه‌های مدیریت و سازمان.** تهران: انتشارات نگاه دانش.
لانبورگ، فرد سی و اورنستین، آلان سی (۱۳۸۲). **مدیریت آموزشی: *مفاهیم و عمل.*** ترجمه محمد علی فرنیا، تبریز: انتشارات جمالی، چاپ اول.
نایلی، محمد علی (۱۳۷۳). **انگیزش در سازمانها.** اهواز: دانشگاه شهید چمران.

هرسی، پال و بلانچارد، کنث (۱۳۸۳). **مدیریت رفتار سازمانی: کاربرد منابع انسانی.** ترجمه علی علاقه بند، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ بیست و چهارم.

Atkinson, J. W. (1964). **An introduction to motivation.** New Jersey: Van Nostrand.

Gellerman, S. W. (1963). **Motivation and productivity.** New York: American Management Association.

Pandya, S. R. (2001). **Administration and management of education.** Mumbai: Himalaya Publishing House.

Steers, R. M. & Porter, L. W. (1991). **Motivation and work behavior.** New York: McGraw-Hill.

Zedeck, S. & Blood, M. (1974). **Foundations of behavioral science.** Belmont, CA: Wardsworth Publishing Company.

فصل هفتم

شریعتمداری، مهدی (۱۳۸۵). **اصول و مبانی مدیریت.** تهران: کوهسار.

شمس، غلامرضا (۲۰۰۶). بررسی تطبیقی اثربخشی رهبری آموزشی مدیران دبیرستانها در ارتباط با ارزشهای شغلی و جوّ مدرسه در ایران و هندوستان. پایان نامه دکتری، دانشگاه میسور.

الوانی، سید مهدی (۱۳۸۶). **مدیریت عمومی.** تهران: نشر نی، ویراست سوم، چاپ سی ام.

وایلز، کیمبل (۱۳۸۲). **مدیریت و رهبری آموزشی.** ترجمه محمد علی طوسی، تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی، چاپ دوازدهم.

هرسی، پال و بلانچارد، کنث (۱۳۸۳). **مدیریت رفتار سازمانی: کاربرد منابع انسانی.** ترجمه علی علاقه بند، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ بیست و چهارم، ص ۷۷.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). **Leaders: The strategies for taking charge.** New York: Harper and Row, p. 21.

Burns, J. M. (1978). **Leadership.** New York: Harper and Row.

Evans, M. G. (1970). The effect of supervisory behavior on the path-goal relationship. **Organizational Behavior and Human Performance.**

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). **Management of organizational behavior: Utilizing human resources.** NJ, Englwood Cliffs: Printice Hall, 3rd ed., pp. 170-177.

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leadership effectiveness. **Administrative Science Quarterly.**

Kerr, S. & Jermier, J. (1978). Substitutes for leadership: Their measurement. **Organizational Behavior and Human Performance,** vol. 22.

Khanka, S. S. (2006). **Organizational behavior.** New Delhi: S. Chand & Company Ltd., 5th Ed.

Koontz, H. et al. (1986). **Essentials of management.** McGraw-Hill Book Company.

Krajewski, R. J., Martin, J. S., & Walden, J. C. (1983). **The elementary school principalship: Leadership for the 1980s.** New York: CBS College Publishing.
Latchem, C., & Hanna, D. (2001). **Leadership for 21st century learning: Global perspectives from educational innovators.** London: Kogan Page.
Mukhopadhyay, M. (2004). **Leadership for institution building in education: 20 years of perspectives in education.** Baroda: Society for Educational Research and Development.
Schein, E. H. (1992). **Organizational culture and leadership.** San Francisco: Jossey- Bass.
Shams, G. R. (2006). Values, leadership and school renewal. **Review Journal of Philosophy and Social Science,** 33.
Shams, G. R. (2007). Leadership effectiveness of principals in Iran and India. **Journal of Community and Guidance Research,** 24 (1).
Stogdill, R. M. (1974). **Handbook of leadership: A survey of the literature.** New York: Free Press.
Terry, G. R. (1979). **Principles of management.** Richard D. Irwin, Inc., Homewood.

فصل هشتم

امیرکبیری، علیرضا (۱۳۷۷). **سازمان و مدیریت.** تهران: نشر ملک، چاپ دوم.
رضایی نژاد، عبدالرضا (۱۳۷۵). **دانش امروز: دستنامه مدیران.** تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
شریعتمداری، مهدی (۱۳۸۵). **اصول و مبانی مدیریت.** تهران: کوهسار.
Allen, A. L. (1958). **Management and organization.** Tokyo: McGraw Book Company.
Hudson, L. C. (1970). **Business organization and operation.** London: Staples Press.
Khanka, S. S. (2006). **Organizational behavior.** New Delhi: S. Chand & Company Ltd., 5th Ed.
Mintzberg, H. (1973). **The nature of managerial work.** New York: Harper and Row.
Nichols, G. R. (1962). Listening is good business. **Management of Personnel Quarterly,** Winter.

فصل نهم

شرمرهورن، جان آر.؛هانت، جیمز جی.؛ و آزبورن، ریچارد دان. (۱۳۷۸). **مدیریت رفتار سازمانی.** ترجمه مهدی ایران نژاد، محمد علی بابایی زکلیکی و محمد علی سبحان اللهی، تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
شریعتمداری، مهدی (۱۳۸۵). **اصول و مبانی مدیریت.** تهران: کوهسار.
فخیمی، فرزاد (۱۳۷۹). **سازمان و مدیریت: تئوریها، وظایف و مسئولیتها.** تهران: نشر هستان.
الوانی، سید مهدی (۱۳۸۶). **مدیریت عمومی.** تهران: نشر نی، ویراست سوم، چاپ سی ام.
D'Souza, A. (1989). **Leadership.** Mumbai: Better Yourself Books.
Janis, I. L. & Mann, L. (1977). **Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment.** New York: Free Press.

Janis, I. L. (1982). **Group think.** Boston: Houghton Mifflin.
McFarland, D. (1979). **Management foundations and practices.** New York: McMillan Publishing Company.
Moorhead, G. & Griffin, R. W. (1999). **Organizational behavior.** Delhi: AITBS Publishers and Distributors.
Pandya, S. R. (2001). **Administration and management of education.** Mumbai: Himalaya Publishing House.
Soelberg, P. O. (1967). **A study of decision-making, job choice.** Cmbridge: MIT Press.
Terry, G. R. (1979). **Principles of management.** Richard D. Irwin, Inc., Homewood.
Vroom, V. H. & Yetten, P. W. (1973). **Leadership and decision making.** University of Pittsburgh Press.

فصل دهم

امیرکبیری، علیرضا (۱۳۷۷). **سازمان و مدیریت.** تهران: نشر ملک، چاپ دوم.
فخیمی، فرزاد (۱۳۷۹). **سازمان و مدیریت: تئوریها، وظایف و مسئولیتها.** تهران: نشر هستان.
هرسی، پال و بلانچارد، کنت (۱۳۸۳). **مدیریت رفتار سازمانی: کاربرد منابع انسانی.** ترجمه علی علاقه بند، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ بیست و چهارم، ص ۱۵۶.
French, J. R. P. & Bell (1971). Organizational stress and individual strain. In A. J. Marrow (eds.). **The failure of success.** AMACOM.
Miles, M. (1964). Educational innovation: The nature of the problems. In M. Miles (Eds.) (1964). **Innovation in education.** New York: Teachers College Press.
Pandya, S. R. (2001). **Administration and management of education.** Mumbai: Himalaya Publishing House.

فصل یازدهم

Dash, B. N. (2005). **School organization, administration and management.** Hyderabad: Neelkamal Publications.

Mohanty, J. (2005). **Educational management, supervision, and school organization.** Hyderabad: Neelkamal Publications.
Ryburn, W. M. (2000). **Suggestions for the organization of schools in india.** New Delhi: Indian School Organization.

فصل دوازدهم

افجه، سید علی اکبر (۱۳۸۵). **مبانی فلسفی و تئوریهای رهبری و رفتار سازمانی.** تهران: انتشارات سمت، چاپ سوم.
رضایی نژاد، عبدالرضا (۱۳۷۵). **دانش امروز: دستنامه مدیران.** تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
شرمرهورن، جان ار.؛هانت، جیمز جی.؛ و ازبورن، ریچارد دان. (۱۳۷۸). **مدیریت رفتار سازمانی.** ترجمه مهدی ایران نژاد، محمد علی بابایی زکلیکی و محمد علی سبحان اللهی، تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
فخیمی، فرزاد (۱۳۷۹). **سازمان و مدیریت: تئوریها، وظایف و مسئولیتها.** تهران: نشر هستان.
Mohanty, J. (1987). **Modern trends in Indian education.** New Delhi: Deep and Deep Publications.
Mohanty, J. (2005). Educational management, supervision, and school organization. **Hyderabad: Neelkamal Publications.**